

Editorial

- **CLODOALDO M. CARDOSO**
A pesquisa acadêmica em direitos humanos

Dossiê

Declaração Universal dos Direitos Humanos: 70 anos e conquistas pela educação

- **FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ**
TÂNIA S. ANTONELLI M. BRABO
Apresentação
- **PAULO CÉSAR CARBONARI**
Os sentidos dos direitos humanos
- **GIUSEPPE TOSI**
Democracia e direitos humanos
- **ULISSES T. NETO; VILMA DE F. MACHADO; RICARDO B. DE LIMA**
A long walk to establish the Universal Declaration of Human Rights at domestic level
- **MARIA DE NAZARÉ T. ZENAIDE SOLON EDUARDO ANNES VIOLA**
Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil
- **RENAN ANTÔNIO DA SILVA**
História e concretização dos direitos sociais no Brasil e México
- **SANDRA GARCÍA DE FEZ**
Desde la DUDDHH (1948) a la inclusión educativa en la Comunidad Valenciana (2018): 70 años de recorrido normativo
- **MARIA ESTER ALVENTOSA-BLEDA WISLAYNE I. DE OLIVEIRA-DRI JOAN MARIA SENENT**
La Educación Social y su desarrollo formativo y profesional en España y Brasil

- **FERNANDA M. CASTRO RODRIGUES WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU JOÃO PAULO COIMBRA NETO**
Educação, direitos humanos e cidadania

- **FRAN J. GARCIA-GARCIA INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS CRISTIAN MOLLÁ-ESPARZA**
El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender

- **M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT**
DDHH, diálogo y educación emocional para una competencia socio-emocional

Artigos diversos

Pesquisa em Direitos Humanos

- **ALLENE CARVALHO LAGE**
O que nos dizem os grupos de pesquisa e os programas de pós-graduação sobre os direitos humanos no Brasil

Direito

- **ANGEL R. MARIÑO CASTELLANOS**
A indisponibilidade dos direitos fundamentais

- **CEZAR B. DE LIMA; MAURÍCIO L. FOGAÇA; ANTONIO C. DA CRUZ**
A audiência de custódia como forma de aplicabilidade e efetividade dos direitos humanos no Brasil

Educação

- **LILIAN DE SOUSA SILVA LUIZ A. C. NABUCO LASTÓRIA**
Educação e diversidade sexual

Nutrição

- **ANA C. EINSFELD MATTOS VANESSA BACKES**
Pelas ruas, o ecoar da fome transcende o direito à alimentação

12

Observatório de Educação
em Direitos Humanos



RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

EXPEDIENTE

Contato

Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso
OEDH - OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS / Unesp
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17033-360 - Bauru, SP - Brasil
Tels. 55 (14) 3103 6172 / 3103 6064
E-mail: oedh@unesp.br

Revisão

Editoria

Capa

Cristina de Souza Corat
Inky Design - Unesp

Diagramação

Érika Woelke
Lucas R. Sampaio Ramos

Produção Gráfica

Canal6 Projetos Editoriais
www.canal6.com.br

Versão on-line da RIDH - ISSN: 2357-7738

www2.faac.unesp.br/ridh

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Clodoaldo Meneguello Cardoso (Unesp-Bauru)
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (Unesp-Marília)

Comitê Editorial Executivo

Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Débora Cristina Fonseca (Unesp-Rio Claro)
Eli Vagner Francisco Rodrigues (Unesp-Bauru)
José Carlos Marques (Unesp-Bauru)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Nilma Renildes da Silva (Unesp-Bauru)
Solange Daher (Unesp-Botucatu)

Conselho Editorial

Aida Monteiro (UFPE)
Alberto Damasceno (UFPA)
Ana Maria Rodino (IIDDH- San José de Costa Rica)
Artur Stamford (UFPE)
Bethania Assy (PUC-RJ)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Edson Teles (Unifesp)
Enoque Feitosa (UFPB)
Fábio Barbosa de Freitas (UFCG)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Giancarla Brunetto (UFRGS)
Giuseppe Tosi (UFPB)
José Sérgio (USP)
José Luiz Sanfelice (Unicamp)
João Ricardo Dornelles (PUC-RJ)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Helena Esser (UFG)
Lúcia de Fátima Guerra (UFPB)
Márcia dos Santos Macêdo (UFBA)
Mariana Blengio Valdés (Udelar/Uruguai)
Marco Mondaini (UFPE)
Marlise Miriam de Matos Almeida (UFMG)
Maria das Graças de P. Britto (UFPel)
Miriam Pillar Grossi (UFSC)

Nair Heloisa Bicalho de Souza (UnB)
Naldson Ramos da Costa(UFMT)
Paulo Carbonari (IFIBE)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Rosa Maria Godoy (UFPB)
Sandra Unbehaum (Fund. Carlos Chagas)
Sheila Stolz (FURG)
Sólon Viola (Unisinos)
Zilda Márcia Gricoli Iloki (USP)

Conselho Consultivo

Adalberto da Silva Retto Júnior (Unesp-Bauru)
Abraham Magdenzo (Cátedra da Unesco em DH-Chile)
Agnaldo dos Santos (Unesp-Marília)
Alberto Damasceno (UFPA)
Aline da Silva Nicolino (UFG)
Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp-Assis)
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
André Varella (UFF-RJ)
Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)
Antônio Mendes da Costa Braga (Unesp-Marília)
Antônio Roberto Espinosa (Unifesp)
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Brunela Vieira de Vincenzi (UFES)
Carlo Napolitano (Unesp-Bauru)
Carlos Ugo Santander (UFG)
Cássia Letícia Carrara Domiciano (Unesp-Bauru)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)
Celma Tavares (UFPE)
Cerise de Castro Campos (UFG)
César Augusto Silva da Silva (UFGD-PB)
Cláudio Roberto Y Goya (Unesp-Bauru)
Cristina Grobério Pazó (Fac. de Direito de Vitória)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Danilo Rothberg (Unesp-Bauru)
Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UNB)
Douglas Policarpo (UFGD-MS)
Edinilson Donisete Machado (Univem-Marília)
Edmundo Antonio Peggion (Unesp/FCL-Araraquara)
Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)
Emina Márcia Nery dos Santos (UFPA)
Evandro Fiorin (Unesp-P. Prudente)
Fábio Metzger (FMC/UNIESP-Caieiras/SP)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Fernanda Henriques (Unesp-Bauru)
Flávia Queiroga Aranha de Almeida (Unesp/Botucatu)
Flávia Roberta Benevenuto de Souza (UFAL)
Gustavo José de Toledo Pedroso (Unesp-Franca)
Guilherme de Almeida (USP)
Helena Esser (UFG)
Heloísa Pait (Unesp-Marília)
Henrique Sartori de Almeida Prado (UFGD-PB)

Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Unesp-Assis)
Ivo Pons (Mackenzie)
Jair Pinheiro (Unesp-Marília)
João Carlos Jarochinski Silva (UFRR)
José Brás Barreto de Oliveira (Unesp-Bauru)
José Luiz Guimarães (Unesp-Assis)
José Renê Trentim (Unicamp)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Luana Rosário (UESC)
Lúcia de F. Guerra Ferreira (UFPB)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Laércio Fidelis Dias (Unesp-Marília)
Larissa Maués Pelúcio Silva (Unesp-Bauru)
Leonardo Lemos de Souza (Unesp-Assis)
Luciana de Oliveira Dias (UFG)
Luís Antônio Francisco de Souza (Unesp-Marília)
Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)
Marcus Paulo Rycembel Boeira (IICS-SP)
Maria Goretti Dal Bosco (UFG)
Maria Ribeiro do Valle (Unesp-Araraquara)
Maria Salete Kern Machado (UnB)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR-Montevideú)
Maximiliano Martin Vicente (Unesp-Bauru)
Nilma Silva (Unesp-Bauru)
Paula Ariane Freire (IBEJ - Uberaba)
Paulo Ribeiro Rodrigues da Cunha (Unesp-Marília)
Petrônio de Tílio Neto (Mackenzie)
Raul Aragão Martins (Unesp- S. J. do Rio Preto)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Ricardo Luis Nicola (Unesp- Bauru)
Rodolfo Puttini (Unesp-Botucatu)
Rodrigo Alves Correia (Fac. AVEC de Vilhena -RO)
Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Unesp-Marília)
Rosângela de Lima Vieira (Unesp-Marília)
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (Unesp-Marília)
Sílvia Ap. de Sousa Fernandes (Unesp-Marília)
Solange Ramires Daher (Unesp-Botucatu)
Suzana Sacavino (UFRJ)
Telma Regina de Paula Sousa (Unimep-Piracicaba)
Raquel Cabral (Unesp-Bauru)
Roberto Goulart Menezes (UnB)
Teófilo Marcelo de Arêa Leão Jr. (Univem-Marília)
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp-Bauru)
Wellington Lourenço de Almeida (UnB)

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

Av Eng Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17.033-360 - Bauru-SP
Tel.: (14) 3103-6172 / 6064 • e-mail: ridh@unesp.br

ESTA REVISTA FOI PATROCINADA PELA



Faculdade de Arquitetura,
Artes e Comunicação



Os artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que seja citada a fonte.

323.4 Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de
R349 Educação em Direitos Humanos/UNESP. – Vol. 1, n. 1 (2013)
 – São Paulo : OEDH/UNESP, 2013–

Semestral

ISSN - 2318-9568

1. Direitos Humanos – Periódico. I. Brasil, Observatório de
Educação em Direitos Humanos. II. Universidade Estadual Pau-
lista "Júlio de Mesquita Filho".

Sumário

7	Editorial Clodoaldo Meneguello Cardoso A pesquisa acadêmica em Direitos Humanos
	DOSSIÊ
	DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: 70 ANOS E CONQUISTAS PELA EDUCAÇÃO
13	Fernando Marhuenda Fluixá; Tânia S. Antonelli M. Brabo Apresentação
19	Paulo César Carbonari Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH
33	Giuseppe Tosi Democracia e direitos humanos: uma conquista civilizatória ameaçada no Brasil e no mundo
61	Ulisses T. Neto; Vilma de F. Machado; Ricardo Barbosa de Lima A long walk to establish the Universal Declaration of Human Rights at domestic level
85	Maria de Nazaré Tavares Zenaide; Solon Eduardo Annes Viola Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos
107	Renan Antônio da Silva História e concretização dos direitos sociais no Brasil e México
121	Sandra García de Fez Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) a la inclusión educativa en la Comunidad Valenciana (2018): 70 años de recorrido normativo
147	Wisllayne Ivellyze de Oliveira-Dri; Joan Maria Senent La Educación Social y su desarrollo formativo y profesional en España y Brasil: derechos humanos y el derecho a la educación

173	Fernanda M. Castro Rodrigues; Washington Cesar Shoiti Nozu; João Paulo Coimbra Neto Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência
191	Fran J. Garcia-Garcia; Inmaculada López-Francés; Cristian Mollá-Esparza El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender
205	M. Pilar Martínez-Agut Derechos humanos, diálogo y educación emocional para una competencia socio-emocional
	ARTIGOS DIVERSOS
	Pesquisa em Direitos Humanos
221	Allene Carvalho Lage O que nos dizem os grupos de pesquisa e os programas de pós-graduação sobre os direitos humanos no Brasil
	Direito
249	Angel Rafael Mariño Castellanos A indisponibilidade dos direitos fundamentais
263	Cezar B. de Lima; Maurício L. Fogaça; Antonio Claudio da Cruz A audiência de custódia como forma de aplicabilidade e efetividade dos direitos humanos no Brasil
	Educação
279	Lilian de Sousa Silva; Luiz A. Calmon Nabuco Lastória Educação e diversidade sexual
	Nutrição
295	Ana Carolina Einsfeld Mattos; Vanessa Backes Pelas ruas, o ecoar da fome transcende o direito à alimentação
319	NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA RIDH
324	OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Editorial

A pesquisa acadêmica em direitos humanos

Clodoaldo Meneguello Cardoso

O presente número da Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos traz um dossiê sobre os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e conquistas significativas no campo da educação.

Esta contribuição de expoentes pesquisadores estimula a reflexão sobre a real importância deste tipo de investigação no conjunto da produção científica da universidade. Pesquisas acadêmicas nas ciências humanas podem produzir conhecimento científico e assim contribuir efetivamente para uma vida mais digna e feliz da humanidade como um todo? Veremos que sim, mesmo quando investigam um objeto de estudo transversal como direitos humanos. E mesmo quando esta investigação seja de caráter filosófico.

As ciências, como as entendemos hoje, não se encontram no campo dos dogmas ou das verdades universais, mas no campo das incertezas humanas, justamente porque suas conquistas teóricas passam constantemente por questionamentos de método e de conteúdo. Foi o que ocorreu, por exemplo, com o próprio conceito de conhecimento científico nos últimos 150 anos.

Em plena revolução industrial movida pela máquina a vapor, a socie-

dade do século XIX tinha a mecânica como a grande metáfora para caracterizar a vida social e o próprio universo. A filosofia de Descartes e a física de Newton deram as bases da concepção positivista de ciência, adotada pelas ciências humanas nascentes e nascituras. Por isso, quando A. Comte sintetiza o ideal da vida social tendo o “amor por princípio, ordem por base e progresso por fim”, ele está falando da solidariedade mecânica na troca de serviços e produtos profissionais, da harmonia funcional da máquina e da evolução material quantitativa como parâmetro principal de desenvolvimento humano. Seguindo os passos da história, a sociologia do século XIX pretendia ter a verdade objetiva e universal das ciências da natureza. Todavia, hoje sabemos que nem elas possuem, no limite, uma objetividade neutra. E sabemos também que tal pretensão das ciências humanas – visão positivista – atendia (e ainda atende) aos interesses do poder econômico e político das elites, limitando o acesso aos bens produzidos pelas ciências para o bem-estar de poucos.

O paradigma de ciência positivista não serve mais para caracterizar a complexidade do que seja a ciência hoje, herdada dos avanços teóricos nos diversos movimentos de reconceituação das ciências em especial das ciências humanas no século XX.

O século XX foi marcado por longo processo de desconstrução dos padrões e modelos metafísicos de ser e pensar, de muitas áreas das atividades humanas; padrões construídos historicamente a partir do universalismo ontológico, princípio filosófico da cultura ocidental desde antiguidade grega, consolidado na civilização moderna europeia como pensamento único. Em outras palavras, a ideia de verdade e de valores universais sustentaram a retórica de um projeto de poder, como sintetiza Immanuel Wallerstein em: *Universalismo europeu: a retórica do poder* (2006). Todavia, no século XX, a civilização ocidental vivenciou, com dores e amores, as revoluções paradigmáticas na estética, na religião cristã, na política, nas relações gênero, no comportamento da juventude, na sexualidade... e, no sentido de Thomas Khun, também nas ciências.

Nesta área, descobriu-se a importância do conhecimento das realidades particulares, como elementos constitutivos e, muitas vezes, determinantes vida humana no tempo e no espaço. É um mergulho, com novos métodos interdisciplinares, na realidade concreta sempre plural, relacional e efêmera. Foi assim que a *École des Annales* abriu o caminho, nos anos vinte do século passado, para as profundas transformações nas ciências humanas em geral, e para a Nova História em especial.

Mesmo sem a pretensão de captar uma realidade totalmente objetiva e chegar a explicações e normas universais, as ciências humanas são indispensáveis para a compreensão do devir da humanidade e para apontar caminhos na superação de seus problemas sociais, morais e éticos. Daí, por

exemplo, a importância das pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre temas transversais como direitos humanos.

Vejam algumas. Pesquisas de sociologia descrevem, interpretam e categorizam violações dos direitos humanos a partir de fatos, conjunturas e estruturas sociais. A história traz a compreensão da temporalidade dos direitos humanos; ou seja, a compreensão da história das conquistas nas lutas dos movimentos sociais para o reconhecimento e o respeito à dignidade humana para todos sem exceção. Assim também quando mantém viva a memória das dores dos tempos de tirania, condição para a proteção e avanço dos direitos humanos. A educação é um campo fértil inesgotável de pesquisas em direitos humanos tanto como formação ética, quanto como formação política para a efetiva vivência plena da cidadania ativa e crítica. Daí a importância de estudos sobre quais fundamentos e métodos pedagógicos na educação formal são mais eficazes para alcançar tais objetivos. É o que se chama de educação em direitos humanos. E mais, a própria educação em si se constitui um direito humano inalienável, uma vez que ela é condição da luta dos movimentos sociais (ou da ação pessoal jurídica) para fazer valer os demais direitos humanos. São estes estudos e práticas que dão sentido à educação como condição de uma transformação social plural e inclusiva. Por sua vez, a psicologia realiza investigações – dentre outras – sobre os aspectos psíquicos e sociais das relações interpessoais que levam à dominação (violência) ou ao reconhecimento (respeito à alteridade) do outro. Sem este conhecimento fica difícil promover e estabelecer o diálogo entre as diferenças pessoais e culturais, condição primeira para a convivência social na diversidade com solidariedade. Assim como na sociologia, história, educação e psicologia, pode-se discorrer sobre as contribuições clássicas do direito, da política, da antropologia e das demais ciências humanas (*in lato sensu*) para se pensar os direitos humanos em vista de sua proteção, promoção e ampliação. E mais, as pesquisas das ciências humanas hoje, são de caráter interdisciplinar, devido ao reconhecimento da natureza diversa e complexa da sociedade e da cultura humana.

Todavia, a pesquisa em direitos humanos vai além disso. Hoje, já se colhem produções acadêmicas nas áreas da saúde, meio ambiente, agronomia, espaço urbano, nutrição e tecnologias em geral que, apoiando-se em dados de pesquisas das ciências humanas, também desvelam novos aspectos de violações dos direitos humanos e subsidiam novos caminhos para a proteção deles. Temas como: “sistema público de saúde e dignidade humana”, “solidariedade diacrônica no cuidado ao meio ambiente”, “agrotóxicos, lucro e vida humana saudável”, “saneamento básico e cidade inclusiva”, “população em situação de rua, alimentação e o direito à vida” e “engenharia extrativista e ética” são objetos de pesquisas acadêmicas, compondo assim uma educação

para a ciência comprometida com a cidadania, a ética e os direitos humanos. Dessa forma, pode-se resgatar a “promessa de felicidade para todos” como fim último da ciência moderna explícita no pensamento dos filósofos empiristas do século XVI.

E a filosofia? Qual sua contribuição na pesquisa em direitos humanos? Não se considera a filosofia simplesmente como uma das ciências humanas. Aliás, seu status de ciência – também no sentido ampliado e renovado – corre por conta da rigorosidade e racionalidade de suas reflexões, que analisam os fundamentos dos conhecimentos (científicos ou não) e das práticas humanas, buscando a radicalidade de suas significações. Neste sentido, filosofar não é pensar aspectos da realidade, mas pensar os pensamentos sobre a realidade. É a análise crítica dos significados dos conceitos fundamentais dos saberes e vivências humanas a principal contribuição da filosofia. E isso torna mais ainda indispensável depois da descoberta da historicidade dos conceitos e, portanto, de sua arbitrariedade como verdade universal.

A investigação filosófica, no campo dos direitos humanos, foi extremamente útil para educadores e ativistas em geral, ao esclarecer, por exemplo: os diversos sentidos de direitos humanos; princípio éticos que fundamentam os direitos humanos como valores naturais, sagrados e historicamente construídos; as visões liberais e socialistas das concepções de liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, cidadania... Mais recentemente contribuições filosóficas nos ajudaram ter compreensão mais ampla e radical de conceitos básicos para a convivência na diversidade como: alteridade, equidade, respeito, preconceito, racismo, sexismo, diálogo intercultural, inclusão... E hoje, a compreensão da interconexão entre a sensibilidade estética e a sensibilidade ética; do ser humano como ser relacional aos outros seres da natureza, da ideia de uma cultura descolonizada e inter-racial; e da visão feminina dos direitos humanos são os grandes desafios conceituais para podermos ultrapassar o paradigma racionalista, antropocêntrico, eurocêntrico e patriarcal da visão moderna dos direitos humanos.

Assim as pesquisas em direitos humanos se renovam constantemente no processo de humanização do humano.

Bauru, junho de 2019.

Dossiê

Declaração Universal dos Direitos Humanos: 70 anos e conquistas pela educação

Apresentação

Em 2018, comemoraram-se dois acontecimentos altamente relevantes para a conquista de direitos no mundo e no Brasil: os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e os 30 anos da Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Na sociedade brasileira, bem como em outras sociedades democráticas contemporâneas, vivemos a contradição de sua organização legal pautada no ideário de democracia e de direitos humanos, convivendo com o aviltamento a estes mesmos direitos. Situação esta que põe em risco a vida de crianças, jovens, idosos/as, mulheres, defensores(as) do meio ambiente, LGBTs e outros grupos sociais. Vivemos um momento histórico de avanços no que diz respeito à proposta e ao ideal de uma sociedade mais justa e humana num movimento agora de âmbito internacional pelos direitos humanos. Entretanto, ao mesmo tempo, vemos ressuscitados grupos extremistas, cujas ações são a intolerância, o desrespeito e a violência. Convivemos com pessoas mobilizadas em ações voltadas aos direitos humanos e, ao mesmo tempo, presenciamos práticas que privilegiam o econômico, com consequências graves resultantes das políticas capitalistas neoliberais.

Neste mundo em crise (inclusive do capitalismo), há necessidade de resgatarmos valores caros a toda a Humanidade e de lembrarmos o papel importante da educação em todos os níveis e modalidades para que a cultura da dignidade humana, da solidariedade, da justiça, do respeito seja repensada, reelaborada, e enfim, vivenciada.

Neste contexto, devemos lembrar a história de luta, com tanto sangue derramado, torturas, mortes, para que conseguíssemos ver os direitos humanos contemplados nos documentos internacionais e nos nacionais, nas sociedades contemporâneas. Tendo como marco a Declaração Universal de Direitos Humanos, é necessário lembrar os avanços e desafios que ainda temos para que todas as pessoas sejam respeitadas enquanto *sujeitos de direitos*.

No Brasil, com a Constituição da República Federativa do Brasil, o ideário de direitos humanos está contemplado e toda a legislação complementar vai se inspirar neste ideário para, também através das políticas públicas e de diferentes ações inclusive da sociedade civil, concretizar a cultura dos direitos humanos no Brasil.

Entretanto, conforme já ressaltado, ainda constatamos no país a desigualdade, o desrespeito à diversidade e a violência consubstanciada no alto número de mortes de jovens negros, de homossexuais, de mulheres, além

de grande parte da população em extrema pobreza. No âmbito educacional, vivenciamos ataque aos avanços que demonstram a necessidade do trabalho pedagógico nesta perspectiva para a concretização da cultura em direitos humanos em todos os setores da sociedade. Por tais razões, este dossiê foi idealizado, contando com renomados(as) pesquisadores e pesquisadoras que têm dedicado parte de sua vida e seus estudos à pesquisa e ações em defesa dos direitos humanos, pretendendo contribuir para as transformações na sociedade como um todo, rumo à cultura dos direitos humanos.

Somente na Declaração de Viena, na década de 1990, vemos contemplada a ideia de indivisibilidade, bem como a complementaridade dos direitos humanos de primeira e segunda geração, dentro de um contexto cultural plural das sociedades contemporâneas. Entretanto esta indivisibilidade e complementaridade já estavam explícitas nas lutas concretas por direitos na história do Brasil, como por exemplo, nas luta pela terra e nos movimentos dos trabalhadores e trabalhadoras urbanos por melhores condições de trabalho. E em passado recente – na década de 1980, pós-ditadura militar – ocorreu a continuidade e intensificação de reivindicações no seio da sociedade civil. Todo este movimento levou à participação dos movimentos sociais no processo constituinte contribuindo para que, no texto da lei maior, o ideário de direitos humanos estivesse garantido. Foi um momento de extrema importância em termos de exercício de cidadania e de compreensão acerca dos direitos humanos. Assim, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, os direitos humanos passaram a ser reconhecidos no texto da lei.

Através da ação dos movimentos sociais, nas décadas seguintes, há a especificação e mobilização pelas demandas dos distintos *sujeitos de direitos* acerca da sexualidade, do prazer, do lazer, dos direitos da juventude, das crianças, das mulheres, da população negra, dos indígenas, de pessoas com deficiência, do meio ambiente, pela paz, pela justiça social, dentre outros.

Sendo assim, o debate sobre a questão dos direitos humanos no Brasil e a formação para a cidadania têm avançado e ganhado maior relevância a partir dos anos de 1980, devido à organização da sociedade civil e ações governamentais que visaram o fortalecimento da democracia nas instituições sociais e políticas. Para isso foi de importância fundamental a implantação de Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDHs), contemplando o direito à participação, ao trabalho, à liberdade, à educação, à saúde e a uma vida digna. Também, na área da educação, fomos contemplados com o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH-2006) pela Secretaria de Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a *Educação em Direitos Humanos*, do MEC, em 2012.

Contudo, pode-se afirmar que a cultura democrática é um projeto ainda não concluído, seja na sociedade em geral, seja nas instituições públicas e

privadas. Só o fato de falar-se em direitos humanos e cidadania e o mesmo estar estabelecido em leis não é suficiente para que os tenhamos respeitados e vivenciados na prática. Contemporaneamente podemos observar constantes violações aos direitos humanos, tanto nos campos dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Constatamos, portanto, um claro descompasso entre os planos jurídicos e a realidade concreta da efetivação dos direitos, principalmente em sociedades tão desiguais como a nossa.

Isto nos leva a considerar que ainda há muito para ser conquistado no que diz respeito à dignidade da pessoa humana e a viabilizar a garantia efetiva dos direitos já conquistados, tais como: o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à diversidade cultural e religiosa, etc.

A questão dos direitos humanos sempre foi e continua sendo uma questão utilizada pelo Estado dentro da lógica da política e do poder. Assim, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal afirmem que uma das finalidades da educação é promover o exercício da cidadania, inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, ainda não vimos concretizada esta educação em todas as escolas e ainda mais, já constatamos um movimento conservador no sentido contrário.

Pelo exposto, fica clara a necessidade da promoção de uma prática educativa que tenha como princípio viabilizar a formação integral do ser humano para o exercício de uma cidadania plena, ativa e participativa. Nesta perspectiva, a educação deve possibilitar a toda pessoa não apenas escolher seus governantes, mas também governar a sua própria vida e não uma “cidadania limitada”, presente apenas nos documentos. Ou, ainda, diferentemente de uma “meia cidadania”, ou “cidadania imperfeita”, como a “concedida” às mulheres e a outros setores sociais, colocados à margem em nossa sociedade em determinados períodos da História e ainda hoje.

Conforme apontamos, apesar das conquistas, da promulgação da Constituição de 88 e adiante, no processo de elaboração das leis complementares, pudemos assistir à nefasta interferência do ideário neoliberal, como no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Assim, chegamos ao século XXI, com a continuidade das violações dos direitos o que revela a incapacidade das democracias representativas, de dar respostas adequadas à profunda desigualdade social que possibilita o permanente e histórico desrespeito aos direitos humanos. Constata-se ainda no Brasil uma sociedade marcada por séculos de autoritarismo e privilégio das elites que se perpetuam em posições de mando e riqueza através da expropriação e exploração de uma ampla maioria de seres humanos.

O Brasil, em grande parte, encontra-se na era medieval, conforme

aponta a literatura, pois combina uma economia do mundo capitalista que ocupa os primeiros lugares do ranking mundial com a miséria em que vive uma grande parcela da população, com condições sociais de existência indignas. Assim, podemos afirmar que a cidadania, na sociedade brasileira, não é conquista real de igualdade de direitos, é apenas garantia na lei. Mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 88 e dos Programas Nacionais de Direitos Humanos, ainda constatamos situações precárias de vida de crianças e jovens, da população negra, de nordestinos/as pobres, de mulheres pobres, de favelados/as, mendigos, esquecidos pelo Estado, além da destruição ambiental, consequência de um modelo excludente e concentrador de rendas.

Os países-membros da Organização das Nações Unidas têm assumido compromissos oficiais, no sentido de desenvolver políticas públicas e direcionar a educação escolar, em todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de temáticas relacionadas aos direitos humanos e à cidadania. Apesar disso, vivemos um momento histórico, no qual assistimos cotidianamente profundas ocorrências em várias partes do mundo, que denunciam o desrespeito aos direitos expressos na Declaração Universal de Direitos Humanos.

Com este dossiê, desejamos contribuir para aprofundar o conhecimento acerca dos avanços e retrocessos que estão postos para a concretização da educação em direitos humanos e, na sociedade como um todo, da cultura em direitos humanos, por meio de textos que apresentam resultados das pesquisas científicas de campo ou mesmo que se dedicam a aprofundar o debate teórico acerca dos princípios e valores da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e de suas novas configurações no século XXI.

Nesta perspectiva, de desvelar os desafios que estão postos, os textos fazem discussões teóricas possibilitando aprofundamento do conhecimento acerca da democracia e direitos humanos. Buscam compreender a inclusão escolar ou desvelar dados que comprovam que há milhões de seres humanos que não viram seus direitos humanos contemplados. Relembra também o processo de consolidação da democracia após a transição da Ditadura Civil e Militar que está submetido a retrocessos gerais em vários âmbitos na atualidade. Mostram ainda que, na atualidade, em várias partes do mundo, constatamos uma crise da Democracia representativa de matriz liberal. Ao mesmo tempo presenciamos o crescimento de grupos extremistas ultra conservadores, de extrema direita, mostrando que as democracias estão ameaçadas.

Apesar destas constatações, vários textos do dossiê ainda mostram que é possível ver ações que caminham no sentido contrário deste processo, como no caso de Valência. Como apontado, o governo da Comunidade Valenciana aprovou, em 2017, o Plano Valenciano de Inclusão e Coesão Social

a ser desenvolvido de 2017 a 2022 e um ano depois, o Decreto de Igualdade e de Inclusão Educativa. Ressaltam, também, a existência do discurso ideológico segundo o qual todos são iguais, enquanto, na realidade, constatamos a continuidade da enorme concentração de renda em um setor minoritário e a maioria da população vivendo com muito pouco.

Outros textos apontam, ainda, outros desafios, dentre eles, a garantia do direito à educação nas sociedades da informação, com mudanças constantes exigindo da educação outros conhecimentos para responder às novas situações impostas pela era digital.

Como foi ressaltado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece a importância da educação, na perspectiva do respeito, da liberdade e da paz, para uma boa convivência entre as pessoas. Entretanto, pelo exposto e pelo que se constata, na sociedade atual há necessidade de se resgatar valores humanos, a humanidade entre as pessoas. Para nós, a educação em direitos humanos, é um passo importante para esta sociedade que se deseja construir. Assim, com as relevantes reflexões realizadas neste dossiê, esperamos contribuir para a busca de novos caminhos, rumo à sociedade que há tanto tempo se deseja construir, pautada nos valores da democracia, dos direitos humanos e da cidadania para todas as pessoas. O sonho continua e jamais será esquecido.

Prof. Dr. Fernando Marhuenda Fluxá (UV-Espanha)

Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (UNESP/Marília-Brasil)

Organizadores do dossiê

Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH

- The senses of human rights: reflections on the UDHR's 70th anniversary
- Los sentidos de los derechos humanos: reflexiones en los 70 años de la DUDH

Paulo César Carbonari¹

Dizem que a liberdade é uma luta constante / Oh, Senhor, lutamos há tanto tempo / Devemos ser livres, devemos ser livres [...] Devemos ser livres, devemos ser livres.

Angela Davis, *A liberdade é uma luta constante* (2018, p. 65)

Resumo: O artigo discute sentidos para os direitos humanos nos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Traça o contexto que caracteriza como sendo de morte e exclusão. Os dados ajudam a compreender que há milhões de seres humanos para os quais os direitos humanos sequer chegaram como promessa. Na segunda parte buscam-se sentidos para os direitos humanos neste contexto, começando por caracterizar as compreensões hegemônicas do pensamento conservador e presentes nos dias atuais, para, ainda que de modo breve, apontar perspectivas para alentar a luta por direitos humanos. O exercício quer recolocar na agenda o debate sobre os sentidos dos direitos humanos como construção histórica.

Palavras-chave: Direitos humanos. Organização popular Luta por direitos. Declaração Universal. ONU.

1 Doutor em filosofia (Unisinos), professor de filosofia e de direitos humanos (IFIBE, Passo Fundo), coordenador geral da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF), militante do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), presidente do Conselho Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Sul (CEDH-RS), membro do Grupo de Referência da Rede Nacional de Conselhos de Direitos Humanos.

Resumen: El artículo discute sentidos para los derechos humanos en los 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Traza el contexto que caracteriza como de muerte y exclusión. Los datos ayudan a comprender que hay millones de seres humanos para los que los derechos humanos ni siquiera llegaron como promesa. En la segunda parte se buscan sentidos para los derechos humanos en este contexto, empezando por caracterizar las comprensiones hegemónicas del pensamiento conservador y presentes en los días actuales, para, aunque de modo breve, apuntar perspectivas para alentar la lucha por derechos humanos. El ejercicio quiere reubicar en la agenda el debate sobre los sentidos de los derechos humanos como construcción histórica.

Palabras clave: Derechos humanos. Organización popular. Lucha por los derechos. Declaración Universal. ONU.

Abstract: The article discusses senses for human rights in the 70 years of the Universal Declaration of Human Rights. It traces the context that characterizes death and exclusion. The data help to understand that there are millions of human beings for whom human rights have not even come as a promise. In the second part, human rights are sought in this context, beginning with characterizing the hegemonic understandings of conservative thought in the present day, so as to briefly point out perspectives to encourage the struggle for human rights. The exercise wants to put the debate on the meanings of human rights as a historical construction on the agenda.

Keywords: Human rights. Popular organization. Fight for rights. Universal Declaration. UN.

1 Introdução

Há 70 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pelas Nações Unidas (ONU),² em 10 de dezembro de 1948, a

2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi o consenso possível no pós-guerra, quando a ONU dava os primeiros passos. Por isso é um documento principiológico e de orientação. Não tem força vinculativa em termos jurídicos, mas tem uma grande relevância e importância política, ética e pedagógica. Foram necessários quase 20 anos para que se chegasse aos primeiros Pactos Internacionais com força jurídica: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ambos de 1966. A eles se somam cerca de 70 Convenções, Tratados e outros documentos vinculantes. A unidade de direitos de 1948 foi quebrada em dois Pactos. Ela somente será retomada em 2003, na II Conferência Mundial

questão chave que se coloca à humanidade é a de encontrar caminhos para superar posições que insistem em negar os direitos humanos a milhões de seres humanos. Por outro lado, o marco da Declaração e dos documentos internacionais e nacionais que a ela se seguiram nestes anos serve de referência para o alento que quer alimentar as lutas para que todos/as os/as humanos/as caibam nos direitos humanos.

Partimos da constatação de que há uma parte da humanidade que segue resistindo a incluir nela todos/as os/as seres humanos/as. E, por ser assim, também segue impedindo que milhões de seres humanos sejam “com direitos humanos”, seguindo na condição de “sem-direitos”. Chamamos a esta situação de contexto de exclusão e morte. Uma abordagem, ainda que inicial, também desenha o que chamamos de posições conservadoras em direitos humanos no contexto da indicação de perspectivas para as lutas por direitos humanos.

2 Contexto de exclusão e morte

A desigualdade e a exclusão são marcas fortes dos nossos tempos. Nos últimos anos tem se consolidado a concentração da riqueza na mão do 1% mais rico, em detrimento dos 99%. Segundo a Oxfam, 82% da riqueza gerada em 2017 ficou nas mãos do 1% mais rico e nada ficou com os 50% mais pobres do mundo. Oxfam informa que, entre 1980 e 2016, o 1% mais rico ficou com 27% do crescimento da renda global, sendo que, no mesmo período, a metade mais pobre do mundo ficou com 13% da riqueza gerada.³

No caso do Brasil, a mesma organização informa que seis brasileiros concentram a mesma riqueza que os 100 milhões mais pobres do país, o que faz do Brasil um dos 10 países mais desiguais do mundo.⁴ Em relatório publicado em novembro de 2018, a Oxfam⁵ diz que entre 2016 e 2017 pela primeira vez o Índice Gini estagnou no Brasil, está estagnada também a equiparação de renda da população negra (desde 2011) e das mulheres; os 40% mais pobres registraram renda pior do que a média, que o 1% mais rico ganha 72 vezes mais que os 50% mais pobres e mais, a metade mais pobre da população perdeu 1,6% de seus rendimentos entre 2016 e 2017, enquanto o 10% mais rico teve crescimento de 2% em seus rendimentos no mesmo período.

de Direitos Humanos (Viena), quando se reafirma a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade dos direitos humanos.

3 Ver *El País*: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/17/economia/1516220669_272331.html?%3Fid_externo_rsoc=FB_BR_CM> Acesso em: 18 jan. 2018.

4 Ver *El País*: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/22/politica/1506096531_079176.html> Acesso em: 18 jan. 2018.

5 Ver o relatório completo em: <www.oxfam.org.br/pais-estagnado>. Acesso em: 18 jan. 2018.

O “Atlas da Violência”⁶, publicado pelo IPEA e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mostra que a violência não atinge do mesmo modo a todas e todos. Ela tem “preferências” cruéis: homens, jovens, negros, pobres e com baixa escolaridade, mas também mulheres, negras. Estas são as principais vítimas das mortes violentas no Brasil. Segundo o Atlas de 2018, o Brasil chegou a 62.517 assassinatos em 2016. Na década de 2006 a 2016, 553 mil brasileiros perderam a vida por morte violenta, ou seja, foram 153 mortes por dia. No Atlas de 2017 registrava-se que, entre os 10% com mais chances de serem vítimas de homicídios, 78,9% são negros; de cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras, de modo que, no Brasil, os negros têm 23,5% mais chance de serem assassinados; enquanto a mortalidade de mulheres não-negras (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% entre 2005 e 2015, entre as mulheres negras subiu 22%. No Atlas de 2018, a situação se repete, já que 71,5% das pessoas assassinadas são negras ou pardas, sendo que do total dos homicídios, 53,7% (33.590 mortes) são de jovens.

Estudo feito pelo ‘Instituto Sou da Paz’ intitulado “Onde mora a impunidade?” (2017)⁷, no qual faz estudo para propor a criação de um “indicador nacional de esclarecimento de homicídios” dentro de projeto piloto que mostra que, em 2015, somente 4,3% dos homicídios foram denunciados no Pará, 11,8% no Rio de Janeiro, 20,1% no Espírito Santo, 24,6% em Rondônia, 38,6% em São Paulo e 55,2% no Mato Grosso do Sul. Considerando estes Estados, a média nacional foi de 20,7%.

A juventude negra e pobre, junto com as mulheres negras, constitui-se no que parece ser o novo “homo sacer”;⁸ aquele cuja vida é matável sem que isso implique em algum problema moral ou jurídico, talvez nem mais religioso. São vidas “desperdiçadas” cuja morte sequer se tornou denúncia no sistema de justiça e segurança. Não é natural que assim aconteçam as coisas, que os jovens negros sejam mortos desse modo, que as mulheres, e particularmente as mulheres negras, sejam atacadas de forma tão brutal.

No Brasil, desde que se diz dele Brasil, há vidas que não valem ou vidas que são matáveis. Assim trataram-se os indígenas, esses “sem nenhuma seita (religião)” (como foram descritos por Colombo),⁹ o que foi entendido como

6 Disponível em: <www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017> Acesso em: 18 jan. 2019 e <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/.../180604_atlas_da_violencia_2018.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

7 Documento completo em: <http://www.soudapaz.org/upload/pdf/index_isdp_web.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

8 Ver abordagens de Agamben (2007) e de Castor Ruiz (2011), para citar algumas que se ocupam deste tema.

9 “E eles não conhecem nenhuma seita nem idolatria, excetuando que todos acreditam que o poder e o bem estão no céu, e tinham a firme crença que eu, com estes navios e pessoas, vinha do céu, e nesta suposição me recebiam em todos os cantos, depois de terem perdido o medo” (Colombo, 2009, p. 61). Mais de 50 anos depois, na *Disputa de Valiadollid*, posição semelhante foi sustentada por Ginés de Sepúlveda contra Bartolomé de Las Casas. Em *Democrates Alter*, assim diz Sepúlveda: “[...] estes homúnculos nos quais apenas encontrarás vestígios de humanidade,

sendo seres sem alma, não humanos, tendo sido “convertidos” a gente por bula papal¹⁰; os negros/as africanos/as, esses que “são coisas”, vendáveis como “peças” nos mercados de escravos,¹¹ libertos sem as condições para viver por ter sido a abolição desacompanhada da reforma agrária e do acesso à escola; assim as mulheres (indígenas e negras), estupradas pelos colonizadores ou pelos senhores da Casa Grande, como relata Gilberto Freyre. O Brasil nasce genocida¹² e, mantém esta marca ao longo de sua história, a intensifica, produzindo uma interseccionalidade sinistra que dá preferência a jovens, negros, mulheres, pobres, para serem vidas matáveis; dá preferência a mulheres, negras, jovens e pobres, para serem vidas matáveis. Defensores e defensoras de direitos humanos, historicamente tratados como “defensores de bandidos” estão neste contexto potencialmente ameaçados por representarem oposição política ao status da ordem.¹³

Estes dados são representativos de uma situação bem mais dramática que, a rigor, mostra que o capitalismo aprofunda suas promessas de enriquecimento para pouquíssimos e de empobrecimento para a massa da humanidade. E, como diz Enrique Dussel: “encontramo-nos diante de um fato massivo da crise de um ‘sistema-mundo’ que começou a se formar há 5000 anos, e está se globalizando até chegar ao último rincão da terra, excluindo, paradoxalmente, a maioria da humanidade” (2000, p. 11), um “problema de vida ou morte”, um problema ético, que cobra responsabilidade, não somente “soluções econômicas”, ainda que também elas sejam necessárias. Enfim, de-

que não somente não possuem ciência alguma, senão que nem sequer conhecem as letras, e nem conservam qualquer monumento de sua história, senão que vaga lembrança de algumas coisas consignadas em certas pinturas, e tampouco têm leis escritas, senão instituições e costumes bárbaros” (Sepúlveda, 1892, p. 309).

10 Trata-se da *Bula Sublimis Deus*, de Paulo III, de 29 de maio de 1537. Nela se pode ler: “Desejosos de prover amplo remédio para estes males, definimos e declaramos pela presente Encíclica [...] que, [...] os ditos índios e todos os outros povos que venham a ser descobertos pelos cristãos, não devem em absoluto ser privados de sua liberdade ou da posse de suas propriedades, ainda que sejam alheios à fé de Jesus Cristo; e que eles devem livre e legitimamente gozar de sua liberdade e da posse de sua propriedade; e não devem de modo algum ser escravizados; e se o contrário vier a acontecer, tais atos devem ser considerados nulos e sem efeito. [...] que os mesmos índios e quaisquer outros povos devem ser convertidos à fé de Jesus Cristo através do anúncio da palavra de Deus e pelo exemplo de uma vida boa e santa”.

11 Uma das muitas referências é Abdias Nascimento, “Genocídio do Povo Negro” (1978).

12 Segundo Ramón Grosfoguel os: “quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI são: 1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas” (2016, p. 31).

13 No início de 2018 a Anistia Internacional denunciava que o Brasil é o país das Américas que mais mata defensores/as de direitos humanos. Ver <http://observatoriodasmetroplites.net.br/wp/anistia-internacional-brasil-e-pais-das-americas-que-mais-mata-defensores-de-direitos-humanos/>

sigualdade e exclusão são expressão de negação de direitos humanos para a maioria da humanidade.

Vivemos tempos de avanço do ultraneoliberalismo, posição que historicamente não conseguiu “conviver” com os direitos humanos. A Declaração de 1948 nasceu sob as “bênçãos” do capitalismo desenvolvimentista e que acreditava entrar numa nova fase no pós-guerra, fazendo dos direitos humanos um apanágio para as perspectivas que ali se inauguravam – historicamente não nasceram patrocinados pelos socialistas do mundo, até porque os países que assim se entendiam à época se abstiveram na votação do texto final.¹⁴ Todavia o crescimento da presença ultraneoliberal manifesta o retorno com força da desqualificação dos direitos humanos e o ataque à sua importância, com movimentos para seu esvaziamento nas dinâmicas sociais, políticas e culturais. Os ajustes fiscais são expressão consistente de que a manutenção dos ganhos rentistas faz com que privilégios tenham primazia sobre as garantias de direitos¹⁵ e que se acumulem as violações e a não realização dos direitos humanos. Estudo¹⁶ feito no Brasil mostra, por exemplo, as graves consequências da Emenda Constitucional (EC) nº 95, que estabeleceu teto de gastos por 20 anos. Ela repercute efetiva e negativamente na vida dos mais pobres e na não garantia de direitos. Segundo o estudo, “a austeridade compromete o futuro das próximas gerações, aumenta a desigualdade social e destitui direitos dos cidadãos” (2018, p. 7). E, mais adiante diz: “A EC 95 é, portanto, um projeto de Estado mínimo no Brasil, absolutamente incompatível com a garantia de direitos sociais e com a Constituição Federal de 1988” (2018, p. 8). São propostas que claramente afirmam a impossibilidade de fazer uma agenda de implementação de políticas para a efetivação dos direitos humanos. O fiscal está acima dos direitos.

Os direitos passam a ser mais efetivamente acessíveis somente aos que participam do mercado, o que se revela expressamente “contra os direitos humanos”, no dizer de Franz Hinkelammert, um movimento de abolição dos direitos humanos. Ele denuncia essa situação há anos e o faz de modo mais incisivo em *“Lo indispensable es inútil”* (2012), no Brasil traduzido como *“Mercado versus direitos humanos”* (2014). Segundo ele: “Quando a estratégia de globalização anuncia os ajustes estruturais percebe-se que anuncia esquemas de abolição do reconhecimento dos direitos humanos” (2012, p. 97,

14 Tratamos disso em artigo por ocasião dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009).

15 Ver estudo “Privilégios que negam direitos”, publicado por Oxfam em setembro de 2015, disponível em www.oxfam.org.br/publicacoes/privilegios-que-negam-direitos.

16 Ver *Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil*, publicado em São Paulo por Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, em agosto de 2018. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE_doc3-_L9.pdf>. Acesso em: 18 Jan 2019.

tradução nossa). E, logo adiante: “[...] estes direitos [os direitos humanos] são abolidos enquanto direitos universais. Terás educação se puderes pagar; terás saúde se puderes pagar [...]” (2012, p. 97). Ou seja, “Em nome da privatização e das lutas contra as distorções do mercado promove-se uma abolição sistemática dos direitos humanos como estão reconhecidos na Declaração Universal dos direitos Humanos da ONU [...]” (2012, p. 97). Hinkelammert também fala na inversão dos direitos humanos em *El Sujeto y la Ley* e, no artigo *Determinismo y autoconstitución del sujeto: las leyes que se imponen a espaldas de los actores y el orden por el desorden*, diz que a ordem econômica capitalista tem uma “lógica própria” (*Eigengesetzlichkeit*) (1996, p. 31). Lembra do que diz Marx, que “fala de leis que se impõem ‘pelas costas’ dos atores (produtores) [...]. São as expressões dos efeitos não intencionais da ação intencional que retornam sobre o próprio ator e exercem sobre ele um efeito compulsivo” (1996, p. 31-32) já que são “leis compulsivas” (*Zwangsgesetze*) com tal força que quem viola estas leis “perde suas condições de existência” como sujeito autônomo, exigido pela modernidade. O que se apresenta é um paradoxo que consiste em que o indivíduo tem que renunciar a sua autonomia para poder sustentá-la, sua própria vontade produz exigências que a enfrentam como vontade externa e, por sua autonomia, produz leis que tornam sua ação heterônoma, de modo que “as leis não intencionais produzidas pelo individuo se dirigem contra ele” (1996, p. 35). Daí que, “esta ética exige aceitar as consequências não intencionais da ordem econômico-social surgida a partir das relações mercantis como leis necessárias da história” (1996, p. 35). O resumo disso é que a promessa se vê inviabilizada, comprometendo as possibilidades de responsabilidade, ente outros aspectos.

Judith Butler (2016) diz que vivemos tempos de “enquadramentos de guerra” nos quais são produzidas “vidas matáveis” ou vidas “que não são passíveis de luto”: “Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras” (p. 13). Para ela: “[...] há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (p. 17). Enfim, “[...] quando essas vidas [vidas que não são valiosas e não são passíveis de luto] são perdidas, não são objeto de lamentação, uma vez que, na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos ‘vivos’” (p. 53). Trata-se de aceitar que há “vidas matáveis” e que sua perda não significa qualquer problema jurídico, político ou ético.

Aquile Mbembe (2016), fala de tempos de “necropolítica”. Ele diz: “[Ne-

cropolítica] pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (p. 123). Esta situação se traduz em “a percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforça ria o potencial para minhas vida e segurança, eu sugiro, é um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade” (p. 128-129) Há, segundo ele, uma raiz colonial, escravocrata, tão conhecida a brasileiros/as, da necropolítica, onde o direito de matar era lícito para populações de negros/as escravizados/as, que se traduz numa “ocupação colonial contemporânea”. Para ele: “[...] as formas contemporâneas que subjuguam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror” (p. 146). Enfim, necropolítica e necropoder explicam “[...] as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de ‘mundos de morte’, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o *status* de ‘mortos-vivos’” (p. 146).

3 Perspectivas em “tempos sombrios”¹⁷ de conservadorismo

O avanço do conservadorismo se opõe frontalmente aos direitos humanos ao tempo em que carrega uma compreensão de direitos humanos. Assim já foi quando da reação conservadora à promulgação dos direitos do homem e do cidadão pela Assembleia Francesa.¹⁸ Continua assim nos dias atuais, inclusive e particularmente no Brasil, que, no último processo eleitoral, deu vazão a esta posição, elegendo um presidente que tem repetido de modo enfático e explícito posições deste tipo. As posições conservadoras em direitos humanos não são novas entre nós. Ganham agora uma maior força insti-

17 Os “*dark times*” são caracterizados por Hannah Arendt, em “*Homens em tempos sombrios*” (2008), da seguinte maneira: “[...] no momento mesmo em que a catástrofe surpreendeu a tudo e a todos, foi recoberta, não por realidades, mas pela fala e pela algaravia de duplo sentido, muitíssimo eficiente, de praticamente todos os representantes oficiais que, sem interrupção e em muitas variantes engenhosas, explicavam os fatos desagradáveis e justificavam as preocupações” (2008, p. 8). E, mais, “[...] temos de levar em consideração também essa camuflagem que emanava e se difundia a partir do *establishment* [...]” (2008, p. 8).

18 Assim se pronunciou seu mais conhecido arauto, Edmund Burke, em “*Reflexões sobre a revolução em França*”, onde diz: “Os direitos que esses teóricos da Constituição pretendem obter são todos absolutos em que pese sua verdade metafísica, são moral e politicamente falsos. Os direitos do homem encontram-se em uma espécie de *meio-caminho*, impossível de ser definido, mas que se pode, contudo, discernir. Os direitos dos homens nos diferentes governos compreendem suas vantagens, as quais são contrabalançadas pelo equilíbrio entre as diversas formas de bem, algumas vezes entre o bem e o mal; e, vezes ainda, entre o mal e o mal” (1982, p. 91).

tucional. O conservadorismo dá vazão a compreensões de direitos humanos que sistematizamos como posições punitivistas, seletivistas e meritocráticas – que serão não mais do que brevemente caracterizadas aqui, carecendo de um aprofundamento ainda a ser feito.

A posição punitivista¹⁹ é a que diz que “direitos humanos é privilégio dos bandidos”, numa compreensão de que “os direitos humanos só defendem os bandidos”. Ela se centra na ideia de que há um “bandido”, um “inimigo” a ser combatido de forma enfática e com todas as forças, particularmente a moral e a jurídica, juntas, de modo que o desejo fundamental é a eliminação deste inimigo (“pena de morte”, “tortura” e outras práticas são aceitáveis e desejáveis) como forma de “limpeza”, expurgo, “expiação”, “salvação”. Trata-se de alimentar “ódio” ao inimigo que é “genérico” (o “bandido”), mas que se traduz concretamente em aplicação direta a sujeitos “delinquentes”. É uma versão negativa e negadora dos direitos humanos tout court. É a natureza que manda assim agir, é a lei natural que exige que se oriente a vida em sociedade pela eliminação do “mal” para preservar o bem – “que morram os que matam para que vivam os que por eles são ameaçados” (ou “bandido bom, é bandido morto”). A segunda expressão diz “direitos humanos sim, mas só para humanos direitos”, num claro posicionamento “seletivista” que relativiza a dignidade humana, que passa a se constituir em atributo de certos humanos selecionado por serem “de bem”, mas não igualmente presente em seres humanos não assim classificáveis. É uma versão que segue a anterior, mas dela difere pois aqui há um reconhecimento dos direitos humanos, que lá são negados. Mas eles não são universalmente aceitáveis para todas as pessoas. Eles são aceitáveis como direitos, mas não daquelas pessoas que são tidas por “matáveis”, cuja vida pode ser eliminada como condição para que as “vidas valiosas” sigam vivas.

A terceira versão conservadora dos direitos humanos se filia ao pensamento ultraneoliberal que se orienta pela ideia de um indivíduo solenemente retirado do convívio, de modo que entende que “direitos humanos são méritos do empreendedor de si”, uma compreensão “meritocrática” dos direitos humanos. Ela exaspera a ideia de indivíduo presente na noção liberal de direitos humanos, mais uma vez produzindo uma certa anti-universalidade, pois atribui direitos àqueles indivíduos que se “esforçam” e que por isso “fazem por merecer”, sendo que, obviamente, somente os “melhores” é que merecem, por serem eles os que são mais aptos à concorrência. Os que não o conseguem são culpados porque não empreenderam, não se esforçaram e não usaram da liberdade que lhes estava disponível para promover sua própria iniciativa.

O contexto põe em questão as qualidades mais caras aos direitos huma-

19 Ver o artigo “Direitos humanos ou ‘privilégios de bandidos’?” (CALDEIRA, 1991).

nos: a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade.²⁰ O “todos/as” (junto com os diversos) é muito difícil de ser aceito; o “tudo” e não os “alguns”, é atacado; o “nossos”, contra os “meus”, é tão difícil. Por outro lado, as posições conservadoras tendem naturalizar este contexto, dando-lhe sentidos e justificativas.

A dignidade como o conteúdo comum a todos/as os/as seres humanos está em questão. Ainda que possa ser discutida a matriz da compreensão de dignidade humana, a questão que vem sendo colocada como desafio no contexto atual é o não reconhecimento da dignidade como condição comum a todos/as os/as humanos/as. As posições conservadoras que descrevemos indicam que há um questionamento a esta condição. Ou seja, não há um reconhecimento da universalidade dos direitos humanos que insiste em admitir que, ainda que se fale “todos/as”, este todos/as não incluiria exatamente a “todos/as” e sim somente àqueles/as todos/as que seletivamente poderiam ser incluídos. É “todos/as” que não é todos/as, ou melhor, são os/as todos/as que poderiam ser, ainda que nem todos/as efetivamente venham a ser e sejam reconhecidos como sendo.

Está em questão aceitar que os direitos humanos²¹ são a afirmação de que a humanidade é um bem comum a todos/as. A humanidade que está em cada ser humano é exatamente a mesma: são iguais. Por isso, direitos humanos são universais, são de todos/as e para todos/as. Mas, os direitos humanos lembram que, ainda que a humanidade que está em cada um/a seja a mesma, o modo como ela se apresenta é singular: humanos/as são únicos/as. Não pensam do mesmo jeito, não torcem para o mesmo time, não gostam das mesmas coisas. Somos diversidade, somos pluralidade, somos diferentes. A afirmação dos direitos humanos implica a não-discriminação²²,

20 O que está sendo questionado é o acumulado de II Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Viena 1993), que diz: “Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes e estão relacionados entre si. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de maneira global e de maneira justa e equitativa, em pé de igualdade e dando a todos o mesmo peso. Deve-se ter em conta a importância das particularidades nacionais e regionais assim como os diversos patrimônios históricos, culturais e religiosos, porém os Estados têm o dever, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais, de promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais” (Declaração e Programa de Ação de Viena. Art. 5º).

21 Reproduzimos trechos de nossa entrevista “Todos somos responsáveis pelos direitos humanos”, publicada pelo *Jornal O Nacional*, de Passo Fundo, edição de 08 e 09/12/2018. Íntegra em: <www.onacional.com.br/geral/88151/todos+somos+responsaveis+pelos+direitos+humanos>. Acesso em: 18 jan. 2019.

22 Há uma célebre frase de Angela Davis, na qual diz: “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Ou, como ela bem lembrou na conferência magna que pronunciou na Reitoria da UFBA, em 25/07/2017 (transcrição de Naruna Costa, tradução de Raquel de Souza e notas de Juliana Borges (publicada no Blog da Boitempo): “Afirmamos que, na medida em que nos levantamos contra o racismo, nós não reivindicamos ser incluídas numa sociedade racista. Se dizemos não ao hetero-patriarcado, nós não desejamos ser incluídas em uma sociedade que é profundamente misógina e hetero-patriarcal. Se dizemos não à pobreza, nós não queremos ser inseridas dentro de uma estrutura capitalista que valoriza mais o lucro que seres humanos”. E mais adiante “[...] quando as vidas das mulheres negras importam, então o mundo será transformado e teremos a certeza de que todas

o reconhecimento e o respeito ao modo de ser de cada um/a,. Os direitos humanos também dizem de tudo aquilo que as pessoas precisam para viver com dignidade. Afirmam que todos/as têm direito à saúde, à educação, à cultura, à moradia, à alimentação saudável, à liberdade de expressão, à mobilidade, a não sofrer violência, a seguir a religiosidade que quiser, ao trabalho decente, à remuneração justa, ao lazer, à previdência e assistência social, enfim, a tudo o que uma pessoa precisa para o bem-viver. Por isso, direitos humanos exigem acesso e usufruto justo dos bens necessários a viver com dignidade.

Há, também, uma questão de responsabilidade a ser reconstruída, dada a dificuldade de sua afirmação neste contexto. Todavia, sem que ela retome força dificilmente se poderá dar passos concretos na efetivação/realização dos direitos humanos. A quebra de laços de solidariedade e o avanço das posições que defendem as virtudes do egoísmo exigem colocar este tema com profundidade. O desafio é do todos/as serem responsáveis pelos direitos humanos e de que ninguém está autorizado/a a violar os direitos das outras pessoas.

Afirmar que todos/as têm o dever de respeitar os direitos humanos dos/as outros/as é hoje uma questão das mais necessárias, mas também das mais difíceis. Há uma dimensão de responsabilidade individual que, por vezes se vê traída em sua possibilidade de afirmação num contexto de inversão de direitos humanos, como já tratamos na primeira parte. Exigir que empresas, organizações sociais e políticas e o próprio Estado, além das organizações multilaterais se responsabilizem pelos direitos humanos é insistir numa agenda cada vez com mais dificuldade de ser efetivada. Ainda assim, fundamental para manter vivos os direitos humanos em processos de resistência.

4 Para encerrar sem fechar...

Nosso tempo manda resistir. Para isso é preciso disputar e propor, exercer a “profecia” (denúncia e anúncio). Há um desafio de redimensionar o significado de enfrentar a violência e as violações, que são massivas e sistêmicas, como mostramos, e, particularmente, encontrar caminhos que não levem a naturalizar práticas de morte.

As organizações de direitos humanos estão desafiadas a retomar a formulação teórica e crítica e, sobretudo, o enfrentamento da distribuição desigual das condições necessárias à proteção em suas mais diversas expressões específicas com práticas outras de proteção de sujeitos e promoção de direitos humanos. Não há espaço, de forma alguma, para que estas organizações

as vidas importam”. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/07/28/angela-davis-construindo-o-futuro-da-luta-contra-o-racismo/>>. Acesso em: 18 jan. 2019..

reproduzam práticas que sejam acumuladoras da desigualdade ou funcionais a elas. Assim, está diante delas o desafio de construir novos, criativos e amplos espaços públicos nos quais os/as diversos/as possam aparecer e dizer, para fazer política na rua. Isso ajudará a dissipar sombras e brumas. Só com rodas de conversa, vigílias, assembleias públicas, marchas, atos públicos, círculos de cultura, processos formativos, ateliêes artísticos, enfim, as mais diversas formas de ação e de interação, fazer política na rua (BUTLER, 2018). As organizações populares seguem sendo fundamentais para manter viva a luta por direitos humanos, para alertar a sociedade de que os direitos humanos lhe fazem bem. Para ajudar aqueles/as que são “sem-direitos” a lutar pelos direitos.

Por isso, fortalecer a ação dos/as defensores/as de direitos humanos organizados das mais diversas maneiras é uma necessidade para que todos/as vivam direitos humanos. E cada um/a de nós é chamado/a a ser defensor/a de direitos humanos dentro de sua casa, na vizinhança, na comunidade, na cidade, no mundo. Nosso desafio é fazer dos direitos humanos um modo de vida.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Trad. Henrique Burigo: Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. Posfácio Celso Lafer. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a revolução em França*. Trad. Renato de A. Faria et al. Brasília: UnB, 1982.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*. Trad. F. S. Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. *Quadros de guerra*. Quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio T. de N. Lamarão e Arnaldo M. da Cunha. Rev. Marina Vargas e Carla Rodrigues. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Direitos humanos ou “privilégios de bandidos”? Desventuras da democratização brasileira. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 30, p. 162-174, jul., 1991.

CARBONARI, Paulo César. Sentidos dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: uma abordagem. *Revista Filosofazer*, Passo Fundo, IFIBE, ano

XVIII, n. 34, p. 156-167, jan./jun., 2009.

COLOMBO, Cristóvão. Carta de Cristóvão Colombo anunciando o descobrimento da América. *Revista Samizdat*, Curitiba, ano 2, n. 22, p. 58-65, nov. 2009. Disponível em: <www.revistasamizdat.com>. Acesso em: 25 jan. 2019.

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. Trad. H.R. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DUSSEL, Enrique D. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Jaime A. Clasen et al. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. *Hacia un Marx desconocido*. Un comentario a los Manuscritos del 61-63. México: Siglo XXI, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, UnB, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr., 2016.

HINKELAMMERT, Franz. Determinismo y autoconstitución del sujeto: las leyes que se imponen a espaldas de los actores y el orden por el desorden. *Revista Pasos*, Editorial DEI, San José, n. 64, p. 27-46, mar./abr., 1996.

HINKELAMMERT, Franz. *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2003.

HINKELAMMERT, Franz. *Lo indispensable es inútil: hacia una espiritualidad de la liberación*. San José, Costa Rica: Editorial Arlekin, 2012. [Tradução com o título Mercado versus direitos humanos. Trad. Euclides Luiz Callon. São Paulo: Paulus, 2014].

MBEMBE, Aquile. Necropolítica. *Revista Arte & Ensaio*, Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais EBA/UFRJ, n. 32, p. 123-151, dez., 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OXFAM. País Estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Oxfam, 2018. Disponível em: <www.oxfam.org.br/pais-estagnado>. Acesso em: 18 jan. 2019.

RUIZ, Castor M. M. Os direitos do outro e a justiça das vítimas. Uma aproximação crítica à biopolítica moderna. In: CULLETON, Alfredo et al. (Org.). *Direitos humanos e integração latino-americana*. Porto Alegre: Entrementes, 2011. p. 55-81.

SEPÚLVEDA, Juan Ginés de. *Democrates alter*, sive de justis belli causis apud Indos. Prólogo, traducción y edición de Marcelino Menéndez y Pelayo. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006 [Reprodução do original do *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tomo 21 (1892), p. 257-369]. Disponível em: <www.cervantesvirtual.com>. Acesso em: 20 ago. 2013.

Democracia e direitos humanos: uma conquista civilizatória ameaçada no Brasil e no mundo

- Democracia y derechos humanos: una conquista civilizatoria amenazada en Brasil y en el mundo
- Democracy and human rights: a civilizational achievement threatened in Brazil and in the world

Giuseppe Tosi¹

Resumo: Em 2018 se comemoraram dois acontecimentos de grande relevância histórica para o Brasil e o mundo: 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e 30 anos da Constituição brasileira (1988). Neste ensaio, analisaremos e relacionaremos os dois acontecimentos, seu significado histórico, as questões que enfrentaram e o legado que deixaram para a atualidade do Brasil e do mundo. Na primeira parte do artigo analisaremos as tentativas feitas para limitar e controlar o poder absoluto dos Estados e assim evitar a guerra, criando organizações supranacionais como a ONU e a União Europeia, e colocando os direitos humanos como fundamento de uma convivência pacífica e civilizada. Ocuparemos-nos do significado e do alcance da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da questão da existência efetiva de um direito internacional dos direitos humanos. Finalmente, nos ocuparemos da situação política brasileira. A tese que vamos defender é que o proces-

1 Doutor em Filosofia. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPPDH), Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pinuccio@uol.com.br

so de consolidação da democracia após a transição da ditadura está submetido a retrocessos gerais em vários setores: na violação às regras do jogo e aos direitos humanos, na volta dos militares ao poder político, na manipulação da opinião pública, na politização do poder judiciário, no crescimento da violência pública e privada, fenômenos que levantam a questão de saber se estamos ainda num Estado Democrático de Direito ou em um estado de exceção. A conclusão é que estamos vivendo, não somente no Brasil, mas em várias partes do mundo, uma crise da democracia representativa de matriz liberal (do liberalismo político), e o (re)surgimento do liberalismo econômico e do populismo autoritário de direita. A questão é saber se este é um movimento passageiro, uma alternância de governo ou se está se transformando em um regime e um exemplo de “como as democracias morrem”.

Palavras-chave: Liberalismo. Democracia. Direitos humanos. Ditadura militar; Estado de exceção.

Resumen: En 2018 se conmemoraron dos acontecimientos de gran relevancia histórica para Brasil y el mundo: 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y 30 años de la Constitución brasileña (1988). En este ensayo, analizaremos y relacionaremos los dos acontecimientos, su significado histórico, las cuestiones que enfrentaron, el legado que dejaron para la actualidad de Brasil y del mundo. En la primera parte del artículo analizaremos los intentos hechos para limitar y controlar el poder absoluto de los Estados y así evitar la guerra creando organizaciones supranacionales como la ONU y la Unión Europea y colocando los derechos humanos como fundamento de una convivencia pacífica y civilizada. Nos ocuparemos del significado y del alcance de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la cuestión de la existencia efectiva de un derecho internacional de los derechos humanos. Finalmente, nos ocuparemos de la situación política brasileña: la tesis que vamos a defender es que el proceso de consolidación de la democracia, tras la transición de la dictadura, está sometido a retrocesos generales en varios sectores: en la violación a las reglas del juego y a los derechos humanos, en la vuelta de los militares al poder político, en la manipulación de la opinión pública, en la politización del poder judicial, en el crecimiento de la violencia pública y privada; fenómenos que plantean la cuestión de si estamos todavía en un Estado Democrático de Derecho o en un estado de excepción. La conclusión es que estamos viviendo, no sólo en Brasil, sino en varias partes del mundo, una crisis de la democracia representativa de matriz liberal (del liberalismo político), y el (re)surgimiento del liberalismo económico y del

populismo autoritario de derecha. La cuestión es si este es un movimiento pasajero, una alternancia de gobierno o se está transformando en un régimen y un ejemplo de “cómo las democracias mueren”.

Palabras clave: Liberalismo. Democracia. Derechos humanos. Dictadura militar. Estado de excepción.

Abstract: In 2018 two events of great historical importance for Brazil and the world were celebrated: 70 years of the Universal Declaration of Human Rights (1948) and 30 years of the Brazilian Constitution (1988). In this essay, we will analyze and relate the two events, their historical significance, the issues they faced, the legacy they left to the present day of Brazil and the world. In the first part of the article, we will look at attempts to limit and control the absolute power of states and thus avoid war, creating supranational organizations such as the UN and the European Union, and placing human rights as the foundation of a peaceful and civilized coexistence. We will deal with the meaning and scope of the Universal Declaration of Human Rights and the question of the effective existence of an international human rights law. Finally, we will focus on the Brazilian political situation: the thesis that we are going to defend is that the process of consolidating democracy after the dictatorship transition is subject to general setbacks in several sectors: violation of the rules of law and human rights, the return of the military to political power, manipulation of public opinion, politicization of the judiciary, growing public and private violence, phenomena that raise the question of whether we are still in a democratic state of law or in a state of exception. The conclusion is that we are experiencing, not only in Brazil, but in various parts of the world, a crisis of democracy representative of a liberal matrix (of political liberalism), and the (re)emergence of economic liberalism and right-wing authoritarian populism. The question is whether this is a passing movement, a change of government or whether it is turning into a regime and an example of “how democracies die”.

Keywords: Liberalism. Democracy. Human rights. Military dictatorship. State of exception.

No ano de 2018 foram comemorados dois acontecimentos de grande relevância histórica para Brasil e o mundo: 70 anos da Declaração Universal dos

Direitos Humanos (1948) e 30 anos da Constituição brasileira (1988). Comentaremos estes dois acontecimentos, o seu significado histórico e a sua atualidade

1. A Organização das Nações Unidas – ONU

*A soberania absoluta dos Estados nacionais
levou à vontade de dominação sobre os outros
e a considerar como seu “espaço vital” territórios sempre mais vastos
que lhe permitissem de se mover mais livremente e de se assegurar
os meios de existência sem depender de outros [...]
O problema que deve ser resolvido em primeiro lugar
é do fracasso do qual qualquer outro progresso não seria que uma apa-
rência,
é a definitiva abolição da divisão da Europa em Estados nacionais so-
beranos.²*

Em 25 de abril de 1945, em São Francisco, foi criada oficialmente a ONU, almejada, impulsionada e até certo ponto “imposta” pelas potências vencedoras da Segunda Guerra mundial, sobretudo os Estados Unidos. Isso após a primeira tentativa feita pelo Presidente Woodrow Wilson no tratado de Versalhes, quando criou a Sociedade ou Liga das Nações (1919-1946). A Liga fracassou rotundamente em manter a paz mundial diante dos nacionalismos e totalitarismos dominantes que levaram à Segunda Guerra Mundial, e passou a tarefa para uma nova entidade, a Organização das Nações Unidas.³

O preâmbulo da Carta das Nações Unidas reza assim:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS

a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres⁴, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

2 SPINELLI, Altiero, et al. *Manifesto per un'Europa Libera e Unita*, mais conhecido como *Manifesto di Ventotene*, 1941 (1944). Disponível em: <http://www.altierospinelli.org/manifesto/it/manifestoit_it.html> (tradução minha).

3 Ver: ONU. Carta da ONU. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas>.

4 A representante do Brasil na Conferência de São Francisco de 1945 foi a cientista brasileira Bertha Lutz, enviada pelo governo Getúlio Vargas, uma das poucas mulheres presentes e que teve papel importante para a inclusão da igualdade de gênero na Carta da ONU. Ver: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>.

E PARA TAIS FINS,

praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos⁵

A Carta cria uma **Assembleia Geral** (Cap. IV), onde cada Estado do mundo está representado, e onde cada estado-membro tem um voto (a China com mais de um bilhão de pessoas, tem um voto tanto quanto o Luxemburgo com poucos milhares de habitantes); o **Conselho de Segurança** (Cap. V), composto por 15 Estados-membros, sendo cinco membros permanentes – China, França, Rússia, Reino Unido e Estados Unidos, as potências vencedoras da II Guerra Mundial. O Conselho tem poder deliberativo, mas cada um dos cinco membros tem poder de veto. O Secretariado (Cap. XV), composto pelo Secretário Geral e outros membros do pessoal da ONU, que é nomeado pela Assembleia Geral, depois de ter sido recomendado pelo Conselho de Segurança, e dirige o Conselho de Segurança, a Assembleia Geral e tem amplos poderes de representação da ONU em casos de conflitos internacionais.

Fazem parte também do Sistema das Nações Unidas: o **Tribunal Internacional de Justiça**, o **Conselho Econômico e Social**, o **Conselho de Direitos Humanos** e outras instituições especializadas, tais como a **Agência Internacional de Energia Atômica**, a **FAO** (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura), a **UNESCO** (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o **Banco Mundial** e a **Organização Mundial da Saúde**. Auxiliam a ONU os Sistemas Regionais de Direitos Humanos, entre eles os principais são o Sistema Regional Europeu e Americano.

Apesar de a Carta iniciar com uma solene declaração: “Nós, os povos das Nações Unidas”, a ONU é substancialmente uma Organização não de povos, mas de Estados e de governos. As reformas propostas no sentido de uma maior participação dos cidadãos na Assembleia Geral, e de uma democratização do Conselho de Segurança falharam, porque as grandes potências não querem perder o controle sobre as decisões mais importantes da Assembleia.

Outra grande questão diz respeito ao poder militar: os fundadores da ONU, que saíram do maior conflito bélico da história, estavam bem conscientes de que esta era a condição mais importante. A ONU deveria contar com algum tipo de poderio militar para impor as sanções necessárias aos Estados que desobedecessem aos seus Estatutos. É a velha lição de Hobbes no *Levia-*

5 In: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>.

tã. O *jus gentium* prega o princípio antiquíssimo de que *pacta sunt servanda*, Hobbes alerta, porém, que “Os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar qualquer segurança a ninguém” (HOBBS, 2003, p. 143).

Os Capítulos VI e VII se dedicam principalmente a essa questão central. O Cap. VI é dedicado à “resolução pacífica de controvérsias” entre nações, que poderão ser submetidas, dependendo das situações, ao Tribunal Internacional de Justiça (art. 36) ou ao Conselho de Segurança:

As partes em uma controvérsia, que possa vir a constituir uma ameaça à paz e à segurança internacionais, procurarão, antes de tudo, chegar a uma solução por negociação, inquérito, mediação, conciliação, arbitragem, solução judicial, recurso a organismos ou acordos regionais, ou a qualquer outro meio pacífico à sua escolha. 2. O Conselho de Segurança convidará, quando julgar necessário, as referidas partes a resolver, por tais meios, suas controvérsias (Art. 37).

Todo o Capítulo VII é dedicado à resolução de conflitos quando a mediação pacífica não obtém resultados: “Ação Relativa a Ameaças à Paz, Ruptura da Paz e Atos de Agressão”. As medidas para evitar a “ruptura da paz” ou agressão de um Estado ao outro vêm em um crescendo: desde as medidas sem o emprego das forças armadas, tais como: “a interrupção completa ou parcial das relações econômicas, dos meios de comunicação ferroviários, marítimos, aéreos, postais, telegráficos, radiofônicos, ou de outra qualquer espécie e o rompimento das relações diplomáticas” (art. 41); até medidas com o uso de força: “Tal ação poderá compreender demonstrações, bloqueios e outras operações, por parte das forças aéreas, navais ou terrestres dos membros das Nações Unidas” (art. 42).

Para essas ações foi criado um Estado Maior:

Será estabelecida uma Comissão de Estado Maior destinada a orientar e assistir o Conselho de Segurança, em todas as questões relativas às exigências militares do mesmo Conselho, para manutenção da paz e da segurança internacionais, utilização e comando das forças colocadas à sua disposição, regulamentação de armamentos e possível desarmamento (Art. 47).

Para tanto, o Conselho de Segurança será apoiado por um Estado Maior: “A Comissão de Estado-Maior será composta dos Chefes de Estado-Maior dos membros Permanentes do Conselho de Segurança ou de seus representantes” (Art. 47).

Para tornar efetivas essas ações, a ONU se reserva o direito de solicitar, sob o seu comando, contingentes das forças armadas dos Estados:

A fim de habilitar as Nações Unidas a tomarem medidas militares urgentes, os membros das Nações Unidas deverão manter imediata-

mente utilizáveis, contingentes das forças aéreas nacionais para a execução combinada de uma ação coercitiva internacional. A potência e o grau de preparação desses contingentes, como os planos de ação combinada, serão determinados pelo Conselho de Segurança com a assistência da Comissão de Estado Maior, dentro dos limites estabelecidos no acordo ou acordos especiais a que se refere o (Art. 43).

É nesse contexto de uso da força para a mediação dos conflitos que a ONU, criou um contingente militar próprio, composto por soldados dos Estados-membros para atuarem em área de mediação de conflitos os chamados “capacetes azuis”, que surgiram posteriormente à Carta, em 1963, para realizar missões de paz de vários tipos: *peacemaking*, *peacekeeping*, *peacebuilding* and *peace enforcement*, dependendo das situações (LUCUTA, 2014).

Em realidade, o Estado Maior das forças Armadas da ONU nunca existiu efetiva e permanentemente; de fato são as grandes potências com ou sem a anuência do Conselho de Segurança que realizam as ações militares. Basta pensar as duas guerras do Golfo, quando as grandes potências, *in primis* os Estados Unidos, intervieram com autorização (I Guerra do Golfo) ou sem a autorização do Conselho de Segurança (Invasão do Iraque). Nesses casos não são os capacetes azuis, mas as forças armadas das coalizões de Estados que atuaram no conflito.

Se olharmos esta perspectiva depois de setenta anos de existência da ONU e utilizamos as categorias de Hobbes com relação ao pacto social, poderíamos afirmar que houve um pacto de união (*pactum unionis*) entre todos os Estados do Mundo, reunidos na Assembleia Geral, mas não houve um verdadeiro pacto de submissão (*pactum subjectionis*) por parte dos Estados-membros delegando o monopólio da força legítima a um terceiro com poderes efetivos⁶; é o que Bobbio define como “o terceiro ausente” (BOBBIO, 2009).

2. O significado e o alcance da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948.

Uma das primeiras medidas da ONU foi nomear uma comissão de estudiosos de vários países, religiões, ideologias, culturas diferentes para elaborar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que foi proclamada em Paris, em 10 de dezembro de 1948.

A DUDH avançou dos direitos dos cidadãos (como na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789) para os

6 Para maiores informações sobre a ONU, ver: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/textos-explicativos/>> <https://nacoesunidas.org/>.

direitos dos seres humanos, iguais para todos, quer pertençam a um determinado país ou não. Também repudiava claramente a noção de que os Estados tinham liberdade para fazer o que quisessem com as pessoas em seu território. No Tribunal Militar de Nuremberg, em 1945 e 1946, os líderes nazistas haviam afirmado que não poderiam ser culpados dos “crimes contra a humanidade” recém-concebidos porque, nas palavras do deputado de Hitler, Hermann Goering, “era nosso direito! Nós éramos um Estado soberano e isso era algo estritamente da nossa conta”.⁷

A Declaração Universal reafirma o conjunto de direitos das revoluções burguesas (direitos de liberdade, ou direitos civis e políticos) e os estende a uma série de sujeitos que estavam deles excluídos: proíbe a escravidão, proclama os direitos das mulheres, defende os direitos dos estrangeiros. Afirma, também, os direitos da tradição socialista: direitos de igualdade, ou direitos econômicos e sociais e do cristianismo social, direitos de solidariedade e os estende aos direitos culturais.

A DUDH foi proclamada em plena vigência dos regimes coloniais, de países como a França e a Inglaterra que dominavam outros países, como a Argélia, o Vietnã e a Índia, que começaram um processo de independência e de descolonização nas décadas seguintes. Como afirma Damião Trindade:

Mesmo após subscreverem a Carta de São Francisco [da ONU] e a Declaração de 1948, as velhas metrópoles colonialistas continuaram remetendo tropas e armas para tentar esmagar as lutas de libertação e, em praticamente todos os casos, só se retiraram após derrotados por esses povos (TRINDADE, 2003, p. 60).

A Declaração mantém ainda um artigo ambíguo que justifica a existência das colônias, ou seja, de países que dependiam das grandes potências coloniais. O Art. 2, § 2 afirma:

Art. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, **quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio**, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (grifos do autor)

Como poderiam ser proclamados os direitos humanos em um território que não fosse independente? Esta afirmação é uma evidente hipocrisia para justificar o colonialismo.

Bobbio atribui à Declaração Universal um grande valor ético-político, embora não propriamente jurídico:

7 In: <<https://nacoesunidas.org/onu-publica-textos-explicativos-sobre-cada-artigo-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>>.

A Declaração Universal contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais.

Quando digo “contém em germe”, quero chamar a atenção para o fato de que a Declaração Universal é apenas o início de um longo processo, cuja realização final ainda não somos capazes de ver. A Declaração é algo mais do que um sistema doutrinário, porém algo menos do que um sistema de normas jurídicas. De resto, como já várias vezes foi observado, a própria Declaração proclama os princípios de que se faz pregoeira não como normas jurídicas, mas como “ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações” (BOBBIO, 1992, p. 30)

Por isso, serão necessários os pactos e os documentos, os protocolos, as conferências para tornar essas “aspirações ideais”, normas e princípios de “direito positivo” criando assim os alicerces do direito interno e internacional dos direitos humanos. A partir desses documentos, a quantidade de direitos se desenvolveu em quatro tendências:

Universalização – Em 1948, os Estados que aderiram à Declaração Universal da ONU eram 48; hoje atingem a totalidade de nações do mundo, isto é, 189 dos 191 países membros da comunidade internacional. Inicia-se, assim, um processo pelo qual os indivíduos estão se transformando, de cidadãos de um Estado, em cidadãos do mundo (cosmopolitismo).

Multiplicação – Nos últimos setenta anos, a ONU promoveu várias conferências específicas, que aumentaram a quantidade de bens que precisavam ser defendidos: a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e à imagem.

Diversificação – As Nações Unidas também definiram melhor os sujeitos titulares dos direitos. A pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: homem, mulher, criança, idoso, homossexual, com deficiência, entre outras.

Positivização – A Declaração Universal possuía mais um valor ético que jurídico e político, mas com a assinatura por parte dos Estados dos pactos e das convenções internacionais, os direitos humanos se tornam direitos positivos dos Estados, passando a fazer parte do direito constitucional e do direito ordinário, chegando assim na vida cotidiana dos cidadãos.

3. Existe um direito internacional dos direitos humanos?

A DUDH, no artigo 28, afirma que: “todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional, em que os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados”. Isto significa que deveria haver todo um conjunto de direitos ou de pretensão de direitos que fogem à esfera dos Estados Nacionais e que precisam também ser reconhecidos e protegidos. Mas esta quarta (ou quinta) geração de direitos ainda não está bem definida e a lista muda conforme os autores.

Propriamente falando, nem todos os chamados “direitos” são tais, porque nem todos os direitos são positivados: há uma distinção entre direitos “naturais” e direitos “positivos”, entre direitos “do homem” e “do cidadão”, entre *moral rights* e *legal rights*. Os direitos não possuem o mesmo *status* jurídico e político, porque nem todos podem ser exigidos diante de uma autoridade com força e capacidade para fazê-los respeitar e, sem “força” não há propriamente direito, mas apenas aspirações ideais ou exigências morais. É esta a distinção que um positivista como Bobbio faz:

Quero dizer que, nestes últimos anos, falou-se e continua a se falar de direitos do homem, entre eruditos, filósofos, juristas, sociólogos e políticos, muito mais do que se conseguiu fazer até agora para que eles sejam reconhecidos e protegidos efetivamente, ou seja, para transformar **aspirações** (nobres, mas vagas), **exigências** (justas, mas débeis), **em direitos** propriamente ditos (isto é, no sentido em que os juristas falam de “direito”) (BOBBIO, 1992, p. 32). (grifos do autor)

Segundo Bobbio, esta distinção nem sempre é feita, de modo que aspirações e exigências morais são afirmadas como se fossem direitos, o que gera uma multiplicação ou proliferação da demanda por direitos. E, dado que não há uma autoridade internacional com força para fazê-los respeitar, esses direitos não são propriamente tais. Por isso, a proclamação de que “todo ser humano, pelo simples fato de ser humano, possui direitos”, se torna sem eficácia.

Penso, sobretudo, a três direitos fundamentais para o mundo de hoje e para as gerações futuras: a) nos direitos ecológicos ao meio ambiente sadio e sustentável; b) no direito ao desenvolvimento igualitário e sustentável para todas as nações e os seres humanos; c) no direito à paz nas relações internacionais. São todas questões que superam a capacidade de resolução dos Estados, que passam por cima das suas fronteiras e que ameaçam a sobrevivência da humanidade como um todo.⁸

Penso também a todos aqueles seres humanos que não estão prote-

8 Cientistas advertem que estamos “a 2 minutos e meio da apocalipse”. Disponível em: <<https://hypescience.com/estamos-2-minutos-e-meio-do-apocalipse/>>.

gidos por um Estado de direito, (os apólide), como os milhões de migrantes e refugiados que existem atualmente no mundo e que se deslocam desesperadamente fugindo das guerras, da fome, das mudanças climáticas, vivendo em campos de concentração, morrendo na tentativa de alcançar os países ricos, sendo barrados nas fronteiras; todos seres humanos que deveriam ser protegidos, pelos simples fato de serem humanos! (ARENDDT, 1998, p. 300-338; AGAMBEN, 2012).

Só uma nova ordem política e econômica internacional poderia proporcionar as condições para a efetivação desses direitos, e como esta força não existe ou é muito fraca, não existe propriamente um direito internacional dos direitos humanos que supere as fronteiras dos Estados.

Não podemos cair na retórica de achar que houve grandes avanços, nos baseando somente nos documentos oficiais; nem podemos cair no desespero de que nada foi feito. A ONU, com todos os seus defeitos e limitações, resistiu à guerra fria, montou um sistema universal de proteção e promoção dos Direitos Humanos, e promoveu uma cultura dos direitos humanos, da paz e da tolerância: pensamos não somente ao trabalho da UNESCO, mas também à colaboração das Organizações Não Governamentais nacionais e internacionais que compõem a chamada Civil Global Society, que prestam assistência em vários países do mundo e por isso são perseguidos.

Criou um sistema universal e sistemas regionais de monitoramento, e fiscalização do cumprimento dos direitos humanos em vários países, com destaque para o sistema regional Europeu e Americano com a Comissão e a Corte Interamericana. Interveio nos conflitos armados através dos capacetes azuis da ONU em missão de paz, após conflitos e/ou calamidades naturais em várias partes do mundo.

Apesar da proliferação “teórica” dos direitos humanos e da amarga constatação “prática” das constantes violações às supremas declarações, Bobbio não perde a esperança nos direitos humanos. Aliás, em um arroubo de otimismo, ele os considera como sinais de um possível “progresso moral” da humanidade, parafraseando o Kant da Paz Perpétua e do ensaio *“Se o gênero humano está em constante progresso para o melhor”* (BOBBIO, 1992, p. 27).

Bobbio considera que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o movimento sempre crescente de difusão dos direitos humanos pode ser este sinal para a contemporaneidade. A história é ambígua, afirma Bobbio, para quem se põe o problema de atribuir-lhe um sentido, mas:

Diante da ambiguidade da história, também eu creio que um dos poucos, talvez o único, sinal de um confiável movimento histórico para o melhor seja o crescente interesse dos eruditos e das próprias instâncias internacionais por um reconhecimento cada vez maior, e por uma garantia cada vez mais segura, dos direitos do homem (BOBBIO, 1992, p. 59).

Qual foi a intenção da criação da ONU e qual é o problema que persiste? A intenção foi promover uma relação amistosa e de colaboração entre os povos, e diminuir e controlar o poder absoluto dos Estados de proclamar a guerra externa ou de desrespeitar os direitos internamente. É verdade que a ONU não possui a força suficiente para isso; ela precisaria de uma reforma para deixar de ser uma organização de Estados, e se tornar uma organização de povos, com mais poderes; mas todas as vezes que se tentou fazer algo neste sentido, as reformas não avançam porque as grandes potências não querem perder soberania.⁹ Apesar de todas as suas falhas, a ONU é um fórum diplomático de alto nível, onde todos os países do mundo podem se encontrar e debater e negociar os seus conflitos e interesses.¹⁰

Um projeto mais exitoso para a solução das questões acima levantadas é o da União Europeia, porque permitiu depois de séculos de guerras, setenta anos de uma paz estável. É a primeira vez que uma geração europeia não vai para a guerra (com exceções das guerras que se sucederam no processo de dissolução da Iugoslávia), e que viveu um período de consolidação da democracia, de crescimento econômico, de conquistas sociais e respeito aos direitos humanos; talvez único na história da humanidade. Este projeto atualmente está ameaçado pelo recrudescimento da globalização e da competição entre os Estados, o ressurgimento da ideologia da soberania nacional, desta vez sob o nome de “soberanismo” promovido pelo populismo de direita que arrisca de desintegrar a Europa, dividida por pressões internas e externas das grandes potências como os Estados Unidos, a Rússia e a China. Se isso acontecer (e muito vai depender das próximas eleições europeias em maio de 2019), seria um verdadeiro retrocesso que pode voltar a colocar em perigo a paz e os equilíbrios geopolíticos mundiais.

E este é um movimento que está se espalhando no mundo inteiro, sobretudo a partir da vitória de Trump nos Estados Unidos, e de outros líderes autoritários na Europa e em outras partes do mundo, como no Brasil.¹¹

9 Entre as propostas de reforma da ONU citamos a de Jürgen Habermas, que retoma e amplia a proposta kantiana de uma Federação Mundial de Povos: “A reformulação da idéia kantiana de uma pacificação cosmopolita da condição natural entre os Estados adequada aos tempos de hoje inspira por um lado esforços enérgicos em favor da reforma das Nações Unidas e de modo geral a ampliação das forças capazes de atuar em nível supranacional em diferentes regiões do planeta. [...] As sugestões de reforma das Nações Unidas concentram-se em três pontos: na instalação de um parlamento mundial, na ampliação da estrutura jurídica mundial e na reorganização do Conselho de Segurança” (HABERMAS, 2002, p. 210).

10 Três diferentes leituras do pensamento de Bobbio sobre a guerra e a paz nas relações internacionais podem ser vistas em LAFER, 2013, p. 305-319; ZOLO, 2013, p. 321-333 e SORTO, 2013, p. 335-368.

11 Um livro que ilustra o pensamento da nova direita europeia é: BENOIST, 2017; 2004. Ver também: ANDRIOLA, 2014.

4. E o Brasil nesse contexto?

O Brasil, até pouco tempo atrás, promovia uma política externa de multilateralismo, de apoio às Nações Unidas da qual foi um dos países fundador, de neutralidade e não intervenção nos assuntos internos dos Estados, de respeito e fortalecimento interno e internacional dos direitos humanos: uma política fortalecida no período de transição da ditadura para a democracia, sobretudo a partir da II Conferência Mundial da ONU sobre Direitos Humanos, celebrada em Viena em 1993 com ampla participação das Organizações Não Governamentais nacionais e internacionais.

Esta política foi levada adiante pelos governos Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Vânia Rousseff de maneira contínua, sem rupturas e começou a mudar com o governo Temer e se encontra ameaçada pelo novo governo orientado claramente por uma política “soberanista”, de afastamento das Nações Unidas, unilateral, fortemente ideológica internacionalmente e internamente.

O Brasil, a partir do *impeachment* da presidenta Dilma, do governo Temer e da posse do governo Bolsonaro, está plenamente inserido nesse novo contexto, através de uma aliança entre um populismo autoritário de extrema direita, e um neoliberalismo econômico. O que está em jogo é a democracia na sua concepção liberal, são os princípios do liberalismo político, que analisaremos a seguir à luz de algumas categorias de Norberto Bobbio.¹²

Os direitos humanos.

Os Direitos humanos são um tema sensível para verificar a qualidade de uma democracia. Depois da II Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, em 1993, o Brasil tomou algumas atitudes afirmativas neste campo:

1. O Brasil foi um dos poucos países que criou um Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH 1 em 1996, com objetivos, metas, propostas que foram reavaliados e atualizados em 2002, com o PNDH 2 e em 2009 com o PNDH 3.

12 O liberalismo político é diferente do liberalismo econômico. O **liberalismo político** é a concepção que fundamenta o estado liberal de direito, que atribui ao Estado, como seu fundamento, a garantia das liberdades fundamentais dos cidadãos. Há um liberalismo mais restrito, que só defende os direitos civis e alguns direitos políticos, ou um liberalismo mais amplo que admite alguns direitos econômicos e sociais. A doutrina liberal está associada também à divisão dos poderes, ao sistema representativo, e às outras regras do jogo democrático. Bobbio coloca como problemática a relação entre liberalismo e democracia, ou seja, entre a vontade da maioria e as garantias dos direitos. Entende-se por **liberismo** (termo italiano, que começa a ser utilizado também no Brasil) uma doutrina econômica mais que política, que prega antes de tudo uma extensa liberdade econômica e de mercado e um reduzido papel do Estado, o Estado mínimo. Os liberistas podem ser liberais, mas nem sempre o são; seu compromisso não é com liberdade política, mas com o sistema econômico capitalista, e defendem o papel preponderante do mercado sobre o Estado. Ver BOBBIO, 2000; MERQUIOR, 2016.

2. Em 1997, o governo criou a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, confiada ao José Gregory e Paulo Sérgio Pinheiro (que é hoje o Alto Comissário das Nações Unidas para a Síria) para executar ações de Estado de promoção dos direitos humanos.

3. O ministério das Relações Exteriores do governo Fernando Henrique Cardoso, Celso Lafer incentivou o Congresso a aprovar e ratificar vários tratados internacionais de Direitos Humanos, criando novas responsabilidades públicas no plano global, regional e nacional.

4. Para promover o direito à memória e à verdade foram criadas a Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos, a Comissão de Anistia e a Comissão Nacional da Verdade, ainda que tardiamente.

5. O Conselho Nacional de Educação introduziu o ensino e a formação em Direitos Humanos na Educação Básica e Superior como conteúdo obrigatório nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

6. Como prevê o Manual das Nações Unidas, o ensino dos direitos humanos foi incorporado na formação das polícias militar e civil, guardas municipais e agentes penitenciários com a criação de Matrizes Orientadoras da Formação.

Com os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vânia Rousseff as ações de políticas públicas no campo dos direitos humanos tiveram continuidade e fortalecimento:

1. A Secretaria dos Direitos Humanos assumiu o status de Ministério tendo a coordenação de Nilmário Miranda, Paulo Vannuchi (presos políticos durante a ditadura militar) e Maria do Rosário.

2. Foi criada a SECADI, Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão no Ministério da Educação.

3. Foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos que elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humano (2003), que promoveu entre outras coisas, a EDH como tema transversal e obrigatório em todos os níveis de ensino desde o ensino fundamental ao superior, medidas que foram sancionadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2012.

4. Foi fortalecida a Comissão de Anistia vinculada ao Ministério da Justiça que reali-

zou um extenso trabalho, analisado e julgando mais de 70.000 processos.

5. Foram realizadas inúmeras conferências municipais, estaduais, e nacionais para elaborar as políticas públicas em todas as áreas.

6. Foram fortalecidos os Conselhos de Direitos Humanos em vários níveis e áreas.¹³

7. Foram implementados programas sociais como o “Bolsa Família” e “Luz para Todos”, voltados para os direitos econômicos e sociais da população pobre.

8. O Brasil se situou internacionalmente em total apoio à ONU e aos organismos internacionais numa visão multipolar e de respeito e promoção dos direitos humanos.

9. Os Conselhos de Direitos e Políticas Públicas promoveram Conferências Nacionais em Direitos Humanos pautando ações para agenda pública.

10. No campo da Educação Superior, as universidades a partir dos anos 90 inseriram os direitos humanos no Plano Nacional de Extensão; articularam a inserção dos direitos humanos no ensino de graduação e pós-graduação, construindo uma Rede de Nacional Formação em Direitos Humanos, além da criação de Núcleos, Comissões e Observatórios em direitos humanos, violência contra a mulher, educação em direitos humanos.

Essas iniciativas, que conectavam sociedade civil e governo, não foram suficientes para acabar com as graves e gravíssimas violações aos direitos humanos, por parte inclusive de agentes do Estado, basta pensar somente na situação calamitosa da segurança pública. Tais iniciativas indicaram, porém, uma vontade política e uma persistência por parte do governo e da sociedade civil em pautar a agenda dos direitos humanos como política de governo.

Houve a ilusão de que a política dos direitos humanos havia se tornado uma política de Estado e não de governo, ilusão que caiu rapidamente com a posse dos governos Temer e Bolsonaro. As secretarias que atuavam no campo dos direitos humanos, como a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, a Secretaria dos Direitos Humanos, a Secretaria de Promoção das Mulheres, a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial foram extintas ou drasticamente redimensionadas e colocadas sob a direção de pessoas com posições ideológicas contrárias ou hostis aos direitos humanos.

13 Sobre o alcance e os limites das conferências, ver: LYRA, 2009 e 2011.

A Comissão de Anistia foi totalmente redimensionada com a saída de 19 membros, e os processos de reparação interrompidos, com a ameaça de que haverá uma revisão geral que poderá levar a um cancelamento parcial ou total das indenizações concedidas pela Comissão às vítimas da ditadura ou aos seus familiares.

O governo atual, antes e durante do período eleitoral, promoveu uma campanha ideológica baseada no slogan de que “os Direitos Humanos defendem bandidos”, que “os Direitos Humanos defendem quem não presta”, que “os Direitos Humanos somente deveriam valer para os ‘humanos direitos’”. A campanha permanente de difamação, descrédito e desinformação contra os Direitos Humanos e os militantes e defensores, produziu efeitos deletérios. Uma pesquisa do Instituto IPSOS em 2018 sobre a percepção dos Direitos Humanos mostrou que no Brasil 66% da população acreditava que os Direitos Humanos defendem pessoas e grupos sociais que não merecem ser protegidos. Essa percepção é ainda maior na região Norte (79%) e entre os que possuem nível superior (76%).¹⁴

Trata-se de um entendimento distorcido e perigoso, uma vez que os Direitos Humanos não são de esquerda ou de direita, são os alicerces da nossa Constituição e do nosso *pacto social*, são o padrão mínimo de uma convivência civilizada: sem os Direitos Humanos voltamos à barbárie do estado de natureza (BEDIN - TOSI, 2018).

As regras do jogo.

Se olharmos a situação política brasileira na ótica da democracia procedimental, e das bobbianas “regras do jogo”, veremos que elas não foram respeitadas na passagem do governo Dilma para o governo Temer; transição que não se deu através de uma “normal” alternância eleitoral, mas de um processo de *impeachment*, que de qualquer ponto de vista é algo traumático. A derrubada da presidenta Dilma aconteceu em 2016 através da orquestração de um “golpe institucional” promovido pelo Vice-Presidente, em acordo com o Presidente da Câmara e o líder da oposição. E o debate e a votação no Congresso sobre o *impeachment* mostrou claramente a inconsistência de uma denúncia por crime de responsabilidade tão grave que fosse um ataque à Constituição e justificasse a derrubada de uma presidenta eleita com 54 milhões de votos.

O que aconteceu, como reconheceram muitos congressistas, foi um voto de desconfiança pela perda do apoio político, um típico caso de parlamentarismo em um sistema de governo presidencialista, uma mudança das

14 Pesquisa Pulso Brasil, IPSOS, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576>>.

regras do jogo durante o jogo. Isto foi tão verdadeiro que o congresso não cassou os direitos políticos da presidenta, numa evidente manifestação de hipocrisia: mas a hipocrisia, dizia La Rochefoucauld, é “a homenagem que o vício presta à virtude”.

A segunda etapa do golpe foi a prisão do presidente Lula, num processo altamente controvertido, de caráter eminentemente indiciário e inquisitorial, sem provas consistentes, sem as devidas garantias processuais, com o uso e o abuso da delação premiada, como comentaram vários juristas nacionais e internacionais¹⁵; e sobretudo sem um juiz imparcial e isento: no momento em que o juiz pediu a condução coercitiva do presidente Lula com uma enorme aparato policial, já estava decretada a sentença condenatória. A nomeação do juiz Sérgio Moro de Curitiba para o Ministério da Justiça do novo governo (após ter declarado taxativamente que não assumiria cargos políticos), poucos dias após o resultado da eleição, levanta a *legittima suspicione* de que o ministério foi um reconhecimento ao juiz da Lava-jato por ter eliminado da disputa eleitoral o candidato que poderia derrotar o presidente eleito; e favorece a leitura dos que entendem este processo como uma perseguição política e o maior exemplo de até que ponto pode chegar a judicialização da política e o seu reverso, a politização do judiciário. Chama a atenção também a adesão incondicional de um magistrado a um presidente que fez pronunciamentos em defesa das milícias, da ditadura militar e que declarou o seu voto favorável ao impeachment enaltecendo o torturador da presidenta Dilma.

A operação Lava-jato, que começou como um instrumento eficaz de combate à corrupção política inspirada na “operação mãos limpas” da Itália, tornou-se assim um instrumento para acumular e concentrar um poder político e econômico de setores da Magistratura e do Ministério Público, dois poderes que gozam de privilégios salariais e vantagens funcionais, que fiscalizam os outros poderes, mas que não admitem serem fiscalizados e controlados. Episódios como aquele do suicídio do Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, a intimação coercitiva do Reitor de Minas Gerais e a condução coercitiva do presidente Lula são exemplos desses procedimentos ao arrepio da Lei.

Finalmente o desfecho do golpe foi a ascensão através do voto popular, em uma eleição dominada por *fake news* e manipulações da opinião pública, de um capitão e de um general para os dois maiores cargos da República. Um governo que traz à tona o lado sombrio da história e da sociedade brasileira, que não compartilha dos princípios éticos da democracia, que prega a violência contra as minorias, o armamento da população, a licença de matar

15 Ver: Luigi Ferrajoli. Uma agressão Judicial à democracia brasileira: “Lula. Estamos diante do que Cesare Beccaria, em “Dos delitos e das penas”, chamou de “julgamento ofensivo”, em que “o juiz”, em vez de “pesquisador imparcial da verdade”, “se torna o inimigo do réu”. Il *Manifesto*, 07. 04. 2018.

para os policiais, que apresenta um forte viés ideológico anticomunista, que alimenta os preconceitos machistas e homofóbicos, que acena com a volta dos tempos de exceção, e que considera o adversário como um inimigo interno a ser destruído, como reza a Lei de Segurança Nacional.

Isso mostra a fragilidade de uma democracia que não é substantiva, mas meramente formal e procedimental, uma vez que as regras do jogo são jogadas num contexto de relações de forças. E lembra as críticas do realismo político ao formalismo jurídico: não é o direito que cria um fato, mas o contrário é o direito que nasce do fato (*ex facto oritur jus*); o direito legitima uma situação de fato (*ex post factum*); é o fato que vai procurar um direito para legitimá-lo (*factum quaerens jus*).

Democracia e violência.

Uma característica fundamental da democracia segundo Bobbio é o ideal da não violência. A democracia é o regime político que permite a existência dos conflitos, que não reprime, mas administra os conflitos, que garante o pluralismo ideológico e de interesses; porque é no conflito social, na luta de classe, na competição política que se forjam as elites políticas, portanto o conflito é benéfico e indispensável (como já haviam visto, agudamente, Maquiavel e Marx).

Porém, a característica da democracia, que a diferencia de outros regimes, é que tal conflito é resolvido de forma não violenta. Bobbio afirma que jamais esqueceu o ensinamento de Karl Popper (em *A sociedade aberta e seus inimigos*) segundo a qual a democracia é o regime de governo, em que o competidor não é considerado um inimigo a ser destruído, mas um adversário que, amanhã, pode se tornar governante, sem derramamento de sangue (*sine effusione sanguinis*) (BOBBIO 2000, p. 38).

Neste sentido, um sinal de fragilidade da democracia brasileira é a onda de violência que assola o país. O Brasil é o país onde morre mais gente de morte violenta por habitante do que em qualquer outra parte do mundo, inclusive em países que estão em guerra.¹⁶ Esta violência é uma ameaça aos direitos humanos, porque o Estado não consegue proteger o direito fundamental à vida de uma grande parcela dos seus cidadãos, sobretudo dos jovens negros, pobres e moradores das periferias. É uma ameaça à democracia porque gera um medo real e amplificado pelos meios de comunicação que estão lucrando sobre ele; e o medo não é bom conselheiro, sempre tende

16 Ver o Atlas da violência de 2018: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

para soluções autoritárias.

Junto com a violência criminal está aumentando a violência política. Continuam na mais completa impunidade os assassinatos de líderes populares, de defensores dos direitos humanos (58 só no ano de 2018),¹⁷ aumenta a violência contra as pessoas LGBT, a população negra e favelada, as mulheres e outros grupos vulneráveis, como as comunidades indígenas e quilombolas. O exemplo mais estarrecedor é o assassinado da vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco e do motorista Anderson Gomes. Marielle era uma mulher vinda da favela, negra, homossexual que possuía uma grande inteligência e uma forte liderança política. Denunciava a ação da polícia, das milícias e dos grupos de extermínio que continuam atuando livremente e constituem a herança mais perversa da ditadura. E mais: denunciava as milícias, que representam o elo de ligação entre a polícia, o crime organizado, o sistema financeiro e o sistema político, ou seja, uma violência com a cumplicidade do Estado; situação que ela conhecia muito bem pela convivência, e pelos estudos realizado no Mestrado sobre as UPPs no Rio de Janeiro (FRANCO, 2019).¹⁸

A polícia brasileira possui os maiores índices de letalidade, mas também de mortalidade; é uma das mais violentas do mundo, mas também é uma das maiores vítimas da violência. Há um círculo vicioso entre repressão e violência policial (pensemos só no número enorme de execuções extrajudiciais num país como o Brasil que não tem nem a pena de morte, nem a pena perpétua) e de resposta igualmente violenta do crime organizado, em um movimento que não se conseguiu estancar. Há dentro do Estado um embrião de Estado policial extremamente perigoso que foge do controle dos aparelhos democráticos.

Esta violência alimenta e é alimentada por um clima de ódio que está sendo espalhado na sociedade, desde o processo de *impeachment*, até a última campanha eleitoral: ódios de tipo regionalista (contra os nordestinos), racista (contra os negros e povos indígenas), misógino (contra as mulheres), LGBTfóbico (contra a população LGBT), social (contra os pobres) ou ideológico (contra o “comunismo”)¹⁹ e contra os direitos humanos. Este ódio é perigo-

17 Ver o relatório da Anistia Internacional de 2017: Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/anistia-internacional-aponta-que-58-defensores-de-direitos-humanos-foram-mortos-em-2017-no-brasil.ghhtml>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

18 Quando estava terminando de escrever este artigo, a polícia prendeu dois suspeitos pela morte da vereadora e do motorista, ambos ex-policiais vinculados às milícias do Rio de Janeiro. Trata-se de um fato relevante, que permite esperar que as instituições funcionem e cumpram o seu papel.

19 “Comunismo”, no contexto atual do debate ideológico brasileiro, é um conceito vago e indefinido que abrange muitos significados: remete ao “inimigo” histórico dos tempos da ditadura militar e da guerra fria, em um novo contexto totalmente diferente, passados mais de 30 anos da queda do muro de Berlim e do fim da ditadura militar no Brasil; e serve para condenar e demonizar qualquer coisa que possa se assemelhar a um pensamento de esquerda, que ameace os “valores tradicionais”: Deus, a família e a propriedade.

so porque pode revelar um “ódio à democracia” como diz o título do livro de Jacques Rancière (2014).

As propostas do novo governo para enfrentar o problema da violência são fundamentalmente três: ampliar os critérios para a posse (o que vai facilitar inevitavelmente o porte) de armas à população civil, aumentar os limites da legítima defesa para a população civil como para as forças de segurança (o que significa dar licença para matar); e aumentar e endurecer as penas, colocando ainda mais presos nas superlotadas prisões brasileiras. Todas elas são medidas repressivas e nenhuma preventiva, que ataquem às causas múltiplas e estruturais desta violência.

Precisaria fazer muito mais, promover um verdadeiro pacto pela vida que reúna situação e oposição, direita e esquerda, sociedade civil e Estado, forças de segurança e academia, porque se trata de uma verdadeira esfinge, que não estamos conseguindo decifrar e que nos está literalmente devorando.

A volta dos militares ao poder.

O crescimento da violência é a justificativa principal dos que defendem a militarização sempre crescente da segurança pública, que está levando a uma militarização geral da sociedade e sobre a sociedade. O novo governo mostra uma vontade explícita não somente de rever a história recente do Brasil negando que houve uma ditadura militar, mas também de delegar aos militares um papel político relevante.

Alguns analistas afirmam que há uma diferença entre um “governo militar”, e um “governo de militares”.²⁰ Efetivamente não se trata (ainda?) de um governo militar como foi a ditadura de ‘64 a ‘85; porém a maciça presença de militares nos primeiros escalões do governo, (mais de cem pessoas de várias patentes que ocupam mais de 30% dos cargos) não é a título pessoal, como indivíduos e cidadãos, mas como representantes da instituição. No entanto, em uma democracia consolidada o papel político das forças armadas deveria tender ou ser igual a zero!

A presença dos militares não se limita à questão da defesa e da segurança, mas está se espalhando em todos os setores do governo, inclusive na educação: os colégios militares estão sendo propostos como modelos para a educação básica, e o projeto “Escola sem Partido” para todos os níveis de ensino, para combater a “ideologia de gênero”, o “marxismo cultural”, o “gramscismo” e tudo

20 A ascensão do governo Bolsonaro foi acompanhada por uma onda de “revisionismo histórico” amplo, geral e irrestrito, que vai desde os que fazem sutis distinções entre “ditadura”, “regime”, “movimento” e “golpe” militar, até os negacionistas, que simplesmente negam que houve uma ditadura militar no Brasil, entre eles o próprio Presidente.

o que tenha a que ver com a esquerda ou a oposição ao governo. Significa um “patrulhamento ideológico” contra os estudantes e professores que ensinam o pensamento de Marx, Gramsci, Paulo Freire. Estão querendo substituir Paulo Freire, como patrono da educação brasileira, pelo Duque de Caixas!

Nesse contexto, uma instituição como as Forças Armadas, por sua natureza autocrática, assume um papel político relevante. Este é o desfecho de uma transição da ditadura para a democracia nunca terminada e com várias falhas na sua implementação (FERREIRA, 2014). E levanta a questão: estamos ainda em um Estado Democrático de Direito ou vivemos em um estado de exceção permanente? (TELES; SAFATLE, 2010; TOSI, 2017).

O aspecto paradoxal da questão é que os militares assumem esse papel com forte apoio e consenso popular, o que lhe confere uma ampla legitimidade democrática, se nos limitamos ao conceito de democracia como vontade da maioria. Mas a democracia não é só isso, é também a garantia dos direitos das minorias. O perigo real é um retrocesso do Brasil a padrões de violência e de (in)civilização piores do que já estamos vivendo. Pode acontecer no Brasil o que aconteceu em outros países do mundo, em que a democracia foi derrubada por meios “democráticos”, com o apoio de ampla parcela da opinião pública, abrindo o caminho para o autoritarismo.

Esta situação atípica do Brasil coloca em questão a divisão clássica feita por Kelsen e Bobbio entre democracia e autocracia: haveria uma “autocracia democrática”, o que é e deveria continuar a ser um oxímoro! (BOBBIO, 1981, p. 10).

Fundamentalismo religioso.

Outro sinal preocupante para a “normalidade democrática” é a aliança entre o autoritarismo político com o fundamentalismo religioso, que Bobbio, um laico, não teria aprovado. O presidente eleito afirmou várias vezes que o Estado não é laico, mas cristão, e promoveu uma aliança poderosa com setores das igrejas evangélicas e da Igreja Católica. “Deus acima de tudo; Brasil acima de todos”, é o lema deste governo, que fere os princípios do Estado laico, da separação entre Estado e Igreja, e utiliza a religião como *instrumentum regni* (ESPÍNOLA, 2018a; TOSI, 2018).

Deus é constantemente “nomeado em vão” pelos governantes para justificar uma política de ódio, de preconceitos, de intolerância, um cristianismo identitário e beligerante, que pouco tem a ver com a mensagem de Cristo e muito mais com a tomada de assalto ao poder por grupos econômicos-religiosos-políticos. (TOSI, 2018, p. 382-421).

O monopólio dos meios de comunicação e as *fakes news*.

Outra fragilidade da democracia brasileira está no monopólio dos meios de comunicação de massa por um grupo restrito de grupos econômicos e políticos. A última batalha de Bobbio foi justamente contra o populismo mediático de Berlusconi, um dos resultados da “operação mãos limpas”. Falta no Brasil uma mídia pública, que seja obrigada a promover debate e o contraditório político. Durante a campanha eleitoral o candidato vencedor não participou de nenhum debate político e fugiu de qualquer contraditório.

Ao mesmo tempo, o candidato lançou nos meios digitais um desafio mediático de massa incitando a um embate ideológico. Como escreve o jornal *El País* da Espanha, na sua edição brasileira, durante a campanha eleitoral circularam inúmeras *fake news* como estas:

Artistas e feministas fomentam a pedofilia. O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e o bilionário norte-americano George Soros patrocinam o comunismo. As escolas públicas, a universidade e a maioria dos meios de comunicação estão dominados por uma “patrulha ideológica” de inspiração bolivariana. Até o nazismo foi invenção da esquerda. Bem-vindos ao Brasil, segunda década do século XXI, um país onde um candidato a presidente que faz com que Donald Trump até pareça moderado tem mais de 20% das intenções de voto (HERMIDA, 2017).

São as fake news que alimentam ações de intolerância contra as religiões afro-brasileiras, os intelectuais, as expressões artísticas e os museus. Espalha-se na sociedade uma onda de “valores tradicionais” que rompe com o fundamento do nosso pacto social que deu origem à Constituinte e à Constituição. Porque não se trata de esquerda ou direita, de protestantes ou católicos, de hebreus ou muçulmanos, de pobres ou ricos, de brancos ou negros, de homossexuais ou heterossexuais, de torcedores do Corinthians ou do Palmeiras: trata-se de padrões mínimos de civilização, sem os quais se cai na barbárie. Os direitos humanos não são direitos de bandidos, são o maior legado que as gerações passadas deixaram para as futuras após os horrores das duas guerras, dos totalitarismos, do holocausto e da bomba atômica.

Alimentar uma maré de ódio, intolerância e fanatismo produz medo, que rebate de imediato nos defensores dos direitos humanos que lutam cotidianamente pelo acesso à cidadania social (ESPÍNOLA, 2018b). Este é o calcanhar de Aquiles da democracia: ela não tem anticorpos para se defender dos intolerantes, que podem tomar o poder por via democrática e gozar de um amplo consenso popular.

5. Concluindo

O dilema que o Brasil enfrenta pode ser assim expresso utilizando as

categorias bobbianas. O Estado Democrático de Direito inclui dois conceitos distintos: a “democracia” e os “direitos”, que estão em tensão permanente (COSTA-ZOLO, 2006). *Stricto sensu*, “democracia” significa simplesmente a regra ou a vontade da maioria. Nesse sentido restrito, ela recebeu as críticas mais contundentes, desde os tempos antigos até hoje: Platão a considerava uma forma de anarquia, Aristóteles de demagogia, Kant de despotismo, Tocqueville uma tirania da maioria, Stuart Mill uma tirania da opinião pública, Ortega y Gasset lamentava a *Rebelión de las masas*, Hannah Arendt lançava o seu magistral ensaio sobre os totalitarismos de direita e de esquerda e Elias Canetti chamava a atenção para o *Poder das massas*.

Os regimes totalitários podem ser denominados de regimes “democráticos”, ou de “democracias totalitárias”, porque gozavam de um amplo consenso popular, como aconteceu com Hitler, Mussolini ou Stalin. Eles teriam ganhado qualquer eleição ou referendo porque, de forma espontânea ou manipulada, controlavam a grande parte do eleitorado.

Para evitar o paradoxo ou o oxímoro de uma “democracia totalitária” é preciso garantir os direitos, sobretudo os das minorias. O princípio da soberania popular está a fundamento das modernas constituições, fruto de uma Assembleia Constituinte, expressão da vontade popular através dos seus representantes. A Constituição, baseada nesse princípio, insere no seu ordenamento os direitos humanos, positivando-os e transformando-os em direitos fundamentais protegidos pela ordem jurídico-política (CHUEIRI-GODOY, 2010; DWORKIN, 2002).

Porém, no momento em que a soberania popular funda os direitos, a Constituição retira da soberania popular o poder sobre eles, através da proteção às chamadas “cláusulas pétreas”, que não podem ser modificadas pela vontade popular, nem submetidas a referendo, plebiscito, consulta popular. Este é o paradoxo da democracia.

O Estado Democrático de Direito vive nesta tensão permanente entre dois extremos: uma democracia totalitária (tirania da maioria) expressão de uma cidadania plebiscitária ou uma democracia censitária, expressão de uma cidadania restrita (democracia elitista). (MOUNK, 2018; LEVITSKY-ZIBLATT, 2018).

É esta a tensão que neste momento histórico a democracia brasileira está vivendo, submetida a um teste de estresse como aqueles que os cardíacos passam na esteira ergométrica: esperamos que consiga sobreviver! Esperamos que as instituições e a sociedade civil reajam, resistam e funcionem; que as garantias e as liberdades fundamentais sejam respeitadas. Esperamos que o governo não se torne um regime que aos poucos vai sufocar a ainda frágil democracia; que este seja um ciclo, um momento, um contraponto a um período anterior e que se volte a uma alternância de governo.

Isto vale para o Brasil, mas também para outros países do mundo, onde há uma crise geral do liberalismo político e um avanço do populismo de direita e do liberalismo econômico. Parafraseando o título de um famoso livro de Bobbio (*O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*): será que a democracia liberal tem ainda um futuro ou estamos assistindo aos últimos capítulos?

Mas há algo que Bobbio não podia nem sequer imaginar: a força de resistência da cultura e da arte brasileira. O carnaval vai salvar a democracia brasileira: salve a Estação Primeira de Mangueira!

Referências

ANDRIOLA, Matteo Luca. *La nuova destra in Europa*. Il populismo e il pensiero di Alain de Benoist. Vedano al Lambro: Editora paginauno, 2014.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, ("O declínio do Estado-Nação e fim dos direitos do Homem").

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BEDIN, Gilmar Antônio; TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: uma conquista civilizatória. *Revista Democracia e Direitos Humanos*, Ijuí, ano 6, n. 12, jul./dez., p. 297-301, 2018.

BENOIST, Alain de. *Populismo. La fine della destra e della sinistra*. Arianna Editrice, 2017.

BENOIST, Alain de. *Au-delà des droits de l'homme: pour défendre les libertés*. Paris: Krisis, 2004.

BENOIST, Alain de. *Beyond human rights*. Arktos, 2011 (eBook) .

BOBBIO, Norberto. *O terceiro ausente*. Ensaios e discursos sobre a paz e a guerra. In: Pietro Polito (org.). Prefácio à edição brasileira, Celso Lafer. Trad. Daniela Versiani. Barueri, SP: Manole, 2009a.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2009b.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *O problema da guerra e as vias da paz*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOBBIO, Norberto. *A teoria das formas de governo*. Tradução Sérgio Bath. Brasília: UnB Editora, 1981.

CITTADINO, Gisele et al. *Comentário a uma sentença anunciada: o processo Lula*. Bauru-SP: Canal 6 Editora, 2017.

MERQUIOR José Guilherme. *O liberalism. Antigo e Moderno*. São Paulo: É Realizações Editora, 2016.

CHUEIRI, Vera Karam de; GODOY Miguel G. Constitucionalismo e democracia. soberania e poder constituinte. *Revista Direito GV*, São Paulo, 6(1), p. 159-174, jan./jun. 2010.

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

DUSSEL, Enrique. 1492. *O enconbrimento do outro*. A origem do “mito da Modernidade”. Petrópolis: Vozes, 1993.

COSTA, Pietro; ZOLO, Danilo (Orgs). *O Estado de Direito: história, teoria e crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESPÍNOLA, Hugo. *Princípio da laicidade na ordem jurídica democrática*. Curitiba: Appris, 2018a.

ESPÍNOLA, Hugo. *Tolerância*. Conceitos, trajetória e relações com os direitos humanos. Curitiba: Appris, 2018b.

FERRAJOLI, Luigi. Uma aggressione giudiziaria alla democrazia brasiliana. II *Manifesto*, 07.04.2018. Disponível em tradução brasileira em: <<https://www.ocafezinho.com/2018/04/11/ferrajoli-julgamento-e-prisao-de-lula-insultam-a-democracia-brasileira/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

FRANCO, Marielle. *UPP - a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edição N-1, 2019.

HABERMAS, J. A ideia kantiana de paz perpétua: a distância histórica de 200 anos. In: *A inclusão do outro*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 185-228.

HERMIDA, José. *O discurso do ódio que envenena o Brasil: a caça às bruxas contra artistas, professores, feministas e jornalistas se estende pelo país*. Disponível em: <<http://domtotal.com/noticia/1209080/2017/11/o-discurso-do-odio-que-envenena-o-brasil/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Trad. João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. *A paz perpétua: um projecto filosófico* (1795). Tradução de Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

LAFER, Celso. Paz e guerra no terceiro milênio: os ideais de Bobbio, balanço e perspectivas. In: TOSI, G. (org.). *Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 305-309.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Tradução de Renato Aguiar. Prefácio de Jairo Nicolau. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LYRA, Rubens Pinto. A democracia participativa na gestão pública brasileira. In: Nassif, Gustavo (org.). *Tópicos especiais de direito público e privado*. São Paulo/Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2011. p. 393-415.

LYRA, Rubens Pinto. Democracia representativa x democracia participativa: a participação do Estado e da sociedade nos conselhos de políticas públicas. In: LYRA, Rubens Pinto. (org.). *Participação e segurança pública no Brasil: teoria e prática*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009.

LUCUTA, Gabriela Mónica. *Peacemaking, peacekeeping, peacebuilding and peace enforcement in the 21st century*. Disponível em: <<https://www.peaceinsight.org/blog/2014/04/peacemaking-peacekeeping-peacebuilding-peace-enforcement-21st-century/>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

MOUNK, Yascha. *The People versus democracy: why our freedom is in danger and how to save it*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Har-

vard University Press, 2018. (eBook)

ONU BRASIL *Carta das Nações Unidas*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PESQUISA PULSO BRASIL. *IPSOS*, 2018. Disponível in: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

ROMANO, Roberto. Paz de Westfália (1648). In: MAGNOLI, Demétrio (Org.). *História da paz*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-92.

SORTO, Fredys Orlando. O uso da força nas relações internacionais: da paz perpétua ao terceiro ausente. In: TOSI, G. (org.). *Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 335-368

SPINELLI, Altiero, et al. *Manifesto per un'Europa Libera e Unita, Ventotene, 1941*. (1944). Disponível em: <http://www.altierospinelli.org/manifesto/it/manifestoit_it.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

TOSI, Giuseppe. Guerra e paz nas relações internacionais segundo Norberto Bobbio (e Carl Schmitt). In: SALATINI, R.; MORTARI, C. (orgs.). *Democracia e direitos humanos no pensamento de Norberto Bobbio*. São Paulo: UNESP, 2019.

TOSI, Giuseppe. Guerra e direito no debate sobre a conquista da América (século XVI). *Verba Juris*, João Pessoa, v. 5, n. 5, p. 277-320, jan./dez., 2006.

TOSI, Giuseppe. Religião e política: três possíveis relações. *Religare*, João Pessoa, v. 15, n. 2, dez., p. 382-421, 2018.

ZOLO, Danilo. Luzes e sombras do “pacifismo jurídico” de Norberto Bobbio. In: TOSI, G. (org.). *Norberto Bobbio. Democracia, direitos humanos, guerra e paz*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 321-333

ZWEIG, Stefan. *O mundo de ontem: recordações de um europeu*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2017. [Edição brasileira. *O mundo que eu vi*. Rio de Janeiro: Record, 1999].

A long walk to establish the universal Declaration of Human Rights at domestic level

- Um longo caminho para estabelecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos em nível doméstico
- Un largo camino para establecer la Declaración Universal de los Derechos Humanos a nivel doméstico

Ulisses Terto Neto¹

Vilma de Fátima Machado²

Ricardo Barbosa de Lima³

Abstract: This paper considers the politics of human rights through the 70 years of the Universal Declaration of Human Rights. Based on political-normative analysis, it argues that the full implementation of the Universal Declaration of Human Rights can be achieved by the design of a *human rights state* (Gregg, 2016), which involves establishing a human rights domestic culture. In order to demonstrate the validity of this assertion, a brief reconstruction of the development of international human rights law is performed, as well as an analysis of the United Nations (UN)' human rights discourse in light of the international politics. In this sense, it highlights the role of human rights defenders (HRDs) in promoting democracy and constructing a human rights state locally. The final section provides an explanation of how HRD could help to design the human rights state and strengthen a country's democracy.

1 Post-Doctoral Researcher from the *Interdisciplinary Nucleus for Studies and Research on Human Rights of the Federal University of Goiás* (NDH/UFG), PhD in Law from the *University of Aberdeen* (UK), and Law professor at the *State University of Goiás* (UEG). E-mail: ulissesterto@hotmail.com.

2 PhD in Sustainable Development from the *Universidade de Brasília* (UnB) and professor at the *Federal University of Goiás* (UFG). E-mail: vilmafmachado@gmail.com.

3 PhD in Sustainable Development from the UnB and professor at the UFG. E-mail: ricardo.ufg@gmail.com.

Keywords: Universal Declaration of Human Rights. International politics. Human rights defenders.

Resumo: Este artigo considera a política dos direitos humanos através dos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com base na análise político-normativa, argumenta-se que a plena implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser alcançada pela construção de um *estado de direitos humanos* (Gregg, 2016), que envolve o estabelecimento de uma cultura doméstica de direitos humanos. Para demonstrar a validade dessa afirmação, uma breve reconstrução do desenvolvimento do direito internacional dos direitos humanos é realizada. Faz-se, ainda, uma análise do discurso dos direitos humanos das Nações Unidas (ONU) à luz da política internacional. Nesse sentido, destaca-se o papel dos/as defensores/as dos direitos humanos (DDHs) na promoção da democracia e na construção local de um estado de direitos humanos. A seção final fornece uma explicação de como os/as defensores/as de direitos humanos podem ajudar a construir o estado de direitos humanos e fortalecer a democracia de um país.

Palavras-chave: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Política internacional. Defensores/as dos Direitos Humanos.

Resumen: Este documento considera la política de los derechos humanos a través de los 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Basado en el análisis político-normativo, argumenta que la implementación total de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se puede lograr mediante la construcción de un *estado de derechos humanos* (Gregg, 2016), que implica el establecimiento de una cultura de derechos humanos a nivel nacional. Para demostrar la validez de esta afirmación, se hace una breve reconstrucción del desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos. Se hace, además, un análisis del discurso de los derechos humanos de las Naciones Unidas (ONU) a la luz de la política internacional. En este sentido, se destaca el papel de los/as defensores/as de los derechos humanos (DDHs) en la promoción de la democracia y la construcción de un estado de derechos humanos a nivel local. La sección final proporciona una explicación de cómo los/as DDH podrían ayudar a construir el estado de derechos humanos y fortalecer la democracia de un país.

Palabras clave: Declaración Universal de los Derechos Humanos. Política internacional. Defensores/as de los derechos humanos

1. Introduction

The first attempts to design the United Nations (UN) Charter occurred simultaneously with the final phase of the Second World War (LUARD, 1989 and 1982; HARRIS, 2010). Therefore, there is no surprise that the UN Charter's main aim is to avoid war and prevent massive human bloodshed, which, as assumed here, could be done by guaranteeing the maintenance of peace (CLARK, 1960). Nonetheless, making peaceful relations among states a reality, especially while dealing with issues related to economic, political, and strategic interests, is not an easy task. Therefore, it is comprehensible that the UN has not yet fulfilled its main aims entirely, irrespectively of all progress accomplished through its seventy years of its existence.

No doubt some progress has occurred through the spread of the principles and norms contained in the Universal Declaration of Human Rights (UDHR). The problem is that although many UN state members have accepted and, sometimes, even internalized the UDHR into their domestic systems, not all of them have yet acted to fully establishing it domestically. As a result, as argued here, the full implementation of the UDHR can be achieved by the construction of a *human rights state* (GREGG, 2016), which involves establishing a human rights domestic culture.

In order to understand the reasons for the the UN creation and the ways for the fully establishment of the UDHR at national level, however, a brief reconstruction of the recent international political history⁴ is necessary (DONNELLY, 2006). The approach taken here will be conducted in light of the development of international human rights law and will consider the 'level-of-analysis problem' (Hollis and Smith, 1991). The analysis of recent international politics is, therefore, conducted in this paper within a *constructivist* perspective (Wendt, 2010; Klotz and LYNCH, 2007; GUZZINI; LEANDER, 2006; CARLSNEAS et al, 2003; KATZENSTEIN et al, 1999; BUZAN; LITTLE, 2000) in connection with the historicity of human rights (PIOVESAN, 2008; LAFER, 1988; ARENDT, 1976).

The second section reconstructs the development of international human rights law in light of recent international politics, which, for didactical purposes, has been divided into the following historical periods: *Second World War*; *Cold War*; *Post-Cold War*; and the current "*War on Terror*". The third section conducts a brief analysis of the United Nations (UN)' human rights discourse in light of international politics. The fourth section highlights the role of human rights defenders (HRDs) in promoting democracy and constructing a *human*

4 The historical approach towards the subject has been taken here starting from the Second World War. See Gregg (2011); Piovesan (2008); Comparato (2004); Lafer (1988); Luard (1989 and 1982).

rights state locally. The final section, based on critical analysis, concludes that the establishment of a human rights domestic culture leads to constructing a human rights state, in which the norms, rules, and principles provided by the UDHR would be adopted, as their own, by the population and state' authorities altogether, and provides an explanation of how human rights defenders (HRDs) could help build-up a *human rights state* and strengthen a country's democracy.

2. A brief reconstruction of the development of International Human Rights Law

2.1 The Second World War and its impact on the idea of universal human rights

As a response to the atrocities of the Second World War, humankind entered into a new and significant phase, one that indeed represents a turning point in the recent history of humanity (ISHAY, 2004). In this sense, it is well regarded that the world population have been living in the age of human rights since post-1945, despite the fact that human rights violations are still occurring around the world.

Prior to the Second World War, human rights affairs were treated mostly as an internal affair, irrespective the fact that some attempts to protect the rights of minorities occurred, particularly between the First and Second World Wars. Although the idea of rights had already been developed, the concept of human rights came to reality only after the Second World War. According to Harris (2010, p. 535),

International law rules framed in terms of the protection of human rights against state interference are very largely a post-1945 phenomenon. Before then individuals were seen mostly as aliens and nationals, not as individuals. Some protection was afforded to them as aliens, but the treatment of nationals was regarded as being within the domestic jurisdiction of sovereign states. By the nineteenth century, some writers recognized an exception in the case of humanitarian intervention, although state practice shows that intervention by a state on that ground was usually justified on other grounds at the same time. After the First World War, efforts were made to protect minority groups by treaty, but no protection of individuals generally was attempted. Events in Europe in the 1930s and in the Second World War focused attention upon this wider question and the guarantee of human right became one of the purposes of the United Nations and when the Charter imposed obligations upon the UN and its members to this end. The Charter was followed by the Universal Declaration of Human Rights 1948 and a series of multilateral treaties and other declarations concluded through the United Nations [...]

In this sense, it should be highlighted that despite some discussions regarding a minority protection regime, the idea of human rights was still insipient before the Second World War. As Arendt (1976) explains, the full implication of this identification of the rights of man with the rights of peoples in the European nation-state system came to light only when an increasing number of people and peoples suddenly appeared whose elementary rights were as little safeguarded by the ordinary functioning of nation-states in the middle of Europe as they would have been in the heart of Africa. In this way, violations of human rights were handled mostly as an internal affair, being, therefore, subject to domestic law on the grounds of the sovereignty doctrine.⁵

The intensity of the atrocities of the Second World War brought human rights into international politics (DONNELLY, 2006). The most important consequence was the creation of a new paradigm in the world, that is, a paradigm of human rights norm generation at international level. Within this perspective, the creation of the UN⁶ represents not only an international attempt to make possible the maintenance of peace, but also, and particularly, the emergence of international human rights norms (DONNELLY, 2006).

After its creation, the UN made some efforts towards the development of international human rights norms and rules. *The Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide* (9 December 1948)⁷ and the *Universal Declaration of Human Rights* (10 December 1948)⁸ are good examples of the advancements originated by that trend, which became seriously compromised by the onset of the Cold War.⁹

2.2 The Cold War and its impact on International Human Rights Law

The political implications of the Cold War had an enormous impact of human rights discourses and practices, particularly in regard to the tensions

5 The sovereignty principle is “the general international legal principle that provides that a state has lawful control over its own territory to the exclusion of all other states, possesses authority to govern in its own territory, and has the exclusive right to establish and apply the law internally” (CONDE, 2004, p. 243).

6 “The UN differs from the League of Nations at the same extent to which the Second World War distinguishes itself from the First World War. While in 1919 the only concern was the creation of a forum for arbitration and regulation of armed conflicts, in 1945, the aim was to make war a definitively and outlaw phenomenon. On the other hand, the horror derived from the rise of totalitarian States, true machines of destruction of entire peoples, created everywhere the comprehension that, without respect to human rights, the peaceful relations among nations would be impossible” (COMPARATO, 2004, p. 210).

7 Its entry into force occurred on 12 January 1951. United Nations (UN) <<http://www.un.org/en/>>, accessed 7 February 2019.

8 Nations (UN) <<http://www.un.org/en/>> accessed 7 February 2019.

9 Nations (UN) <<http://www.un.org/en/>> accessed 7 February 2019.

between the USA and the former USSR, which had influenced the interpretation of human rights politically (Cassese, 2005; Schmidli, 2013). For instance, the USA (mis) used the human rights discourse in favor of a much more narrowed political definition for the category, having given more emphasis to civil and political rights, whereas the former URSS also (mis) used the human rights discourse, having attempted to prioritize the economic, social and cultural rights (ADAMISHIN; SCHIFTER, 2010; LEFFLER & WESTAD, 2009; SNYDER, 2004).

Moreover, persistent tensions between the USA and the former USSR on several political, economic, and strategic issues, which were transferred to their spheres of influence, made excesses and manipulation of human rights law and mechanisms from both parts and their respective followers a routine. Under these circumstances, as Donnelly (2006) explains, charges of human rights violations were largely tactical manoeuvres in a broader political and ideological struggle. Hence, the development of international human rights law was to some extent compromised during the Cold War. Even though, advancements were accomplished, as with the change of the US behavior in the second half of the 1970s under the Carter Administration as well as with the Helsinki Final Act (DONNELLY, 2006; SNYDER, 2004).

In spite of the Cold War, the 1960s brought some important changes in relation to the development of international human rights law. Those changes are usually related to the human rights aspects of self-determination and the process of decolonization (Nicholson, 2002; Donnelly, 2006). Irrespectively of the reasons that led to the decline of European colonial empires and the respective process of decolonization, the fact is that it made possible the creation of new, formally independent states. This was one of the most momentous changes and one which had a direct impact on human rights discourses and practices at the UN level.

The impact of this significant phenomenon on the UN activities could be felt both through (1) an increase in the number of UN Member States derived from the membership of freshly independent African and Asian states, and (2) the change in the UN agenda, strongly influenced by discussions about self-determination and sovereignty (Luard, 1989 and 1982; Cassese, 2005; Ishay, 2004). In fact, self-determination is recognised as a right in both covenants, the *International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights* and the *International Covenant on Civil and Political Rights*. Additionally, the reinforcement of sovereignty is argued by African and Asian states in order to safeguard their territorial integrity and independence recently conquered (Luard, 1989). In general, human rights discourse is used to condemn colonization and racial discrimination, with the latter being particularly directed to the South African “apartheid” regime (Luard, 1989). It should be noted, howe-

ver, that irrespective of the changes in the UN internal politics derived from the arrival of African and Asian states voting in block, the USA and the former USSR kept unchanged the control over their spheres of influence (LUARD, 1989 and 1982; ISHAY, 2004).

The implications of this trend are also marked by the fact that international human rights instruments, such as the *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination* (7 March 1966)¹⁰ and the *International Human Rights Covenants – the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights* (16 December 1966)¹¹ and the *International Covenant on Civil and Political Rights* (16 December 1966)¹² – were finally completed¹³. *The International Bill of Rights*¹⁴ was, therefore, formally finalized, giving impetus to the UN human rights discourse, despite UN Member States' contradictory human rights practices.

Following the 1960s resumption of the discussions and relative progress in regard to international human rights instruments at the UN, the 1970s witnessed advancements concerning the pursuit of the implementation of international human rights norms at the domestic level. Within this perspective, it should be stressed that the monitoring of rights implementation became an important element within UN activities. In reality, some monitoring started in the late 1960s, but continued and developed through the 1970s, when the International Human Rights Covenants – the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights and the International Covenant on Civil and Political Rights – entered into force and the Human Rights Committee (HRC)¹⁵ was created.

10 Its entry into force occurred on 4 January 1969. United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>, accessed 6 February 2019.

11 Its entry into force occurred on 3 January 1976. United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>, accessed 6 February 2019.

12 Its entry into force occurred on 23 March 1976. United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>, accessed 6 February 2019.

13 Although the International Human Rights Covenants – the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights and the International Covenant on Civil and Political Rights – would enter into force only in 1976 (DONNELLY, 2006; NICHOLSON, 2002).

14 The International Bill of Rights is composed by the UN Charter (1945), the Universal Declaration of Human Rights (1948), the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights (1966), and the International Covenant on Civil and Political Right (1966).

15 'The Human Rights Committee is established under article 28 of the Covenant. It has 18 members, who must be nationals of States parties to the Covenant. Members of the Committee, as of other treaty bodies, are also often called "experts". Under article 28 of the Covenant, Committee members must be "persons of high moral character and recognized competence in the field of human rights", with "consideration given to the usefulness of the participation of some persons having legal experience". Each member is a national of the State party that nominates them. Most Committee members (past and present) have a legal background, whether from the judicial bench, as a practitioner or in academia' (OHCHR, 2004).

Both events have contributed to the development of the regime for monitoring rights which is an indispensable tool in the social struggles for the promotion, protection, and realization of human rights conducted by human rights defenders around the world (TERTO NETO, 2018).

Another important change that occurred in the 1970s concerns the work of non-governmental organizations (NGOs) in the human rights field. In this period, the number of human rights NGOs increased, and their influence spread globally. Simultaneously, the work of both national and transnational NGOs started to have an impact on state human rights policies, although it still remained relatively limited.¹⁶ In this respect, to some extent the role played by human rights defenders could be seen as significant, particularly in South American countries, where they conducted and carried out fights for human rights and democracy (Terto Neto, 2018). Their efforts, sweat, tears and blood have certainly marked all social changes through history of many countries in Latin American, such as Argentina, Brazil, and Chile (CLEARY, 1997; OIKONOMAKIS, 2019; CASTILLO, 2016; ECKSTEIN; WICKHAM-CROWLEY, 2003; BUONO; LARA, 2009).

Continuing the significant changes that occurred in the previous decade, the 1980s witnessed a substantial development of international human rights law. The Convention on the Elimination of Discrimination against Women (18 December 1979)¹⁷, the Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman, or Degrading Treatment or Punishment (10 December 1984)¹⁸, the Declaration on the Right to Development (4 December 1986)¹⁹, and the Convention on the Rights of the Child (20 November 1989)²⁰ were advanced during the period.

Possibly as a result of the work of national and transnational human rights networks, in which human rights NGOs are active members, the monitoring of human rights increased through the efforts of UN

16 "Major actors in advocacy networks may include the following: (1) international and domestic nongovernmental research and advocacy organizations; (2) local social movements; (3) foundations; (4) the media; (5) churches, trade unions, consumer organizations, and intellectuals; (6) parts of regional and international intergovernmental organizations; and (7) parts of the executive and/or parliamentary branches of governments. Not all these will be present in each advocacy network. [...] international and domestic NGOs play a central role in all advocacy networks, usually initiating actions and pressuring more powerful actors to take positions. NGOs introduce new ideas, provide information, and lobby for policy changes" (Keck and Sikkink, 1998: 9).

17 Its entry into force occurred on 3 September 1981. United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>, accessed 7 February 2019.

18 Its entry into force occurred on 26 Jun 1987. United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>, accessed 7 February 2019.

19 United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>, accessed 7 February 2019.

20 Its entry into force occurred on 2 September 1990. United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>, accessed 7 February 2019.

bodies, particularly the UN treaty bodies²¹ level. In this respect, special emphasis is to be put on the work of the Human Rights Committee²², the Committee on Economic, Social and Cultural Rights²³, and the Commission on Human Rights (1946-2006)²⁴ as UN efforts concerning the monitoring of human rights in the 1980s (Donnelly, 2006; Nicholson, 2002).

Another very important phenomenon occurred in the 1980s refers to the democratization of dictatorial states in several parts of the world. Many dictatorships collapsed and new democracies appeared in Asia, Latin American, and Eastern Europe. In this light, the democratization processes varied greatly from one country to another, and there are plenty of examples for both peaceful as well as violent transitions to democracy in the 1980s. In any case, there seems to be consensus on saying that the aforementioned changes occurred as a direct result of political pressure applied to authoritarian states²⁵, not only by other states – particularly Western Powers –, but also by national and transnational advocacy networks, which may be captured by the phenomenon called “the boomerang pattern”. According to Keck and Sikkink (1998), the phenomenon occurs when dialogue between the national civil society and state is no longer an available option. In fact, they believe that the boomerang pattern of influence is commonly related to human rights campaigns and usually takes place when “domestic NGOs bypass their state and directly search out international allies to try to bring pressure on their states from outside” (KECK; SIKKINK, 1998: 12). In this case, the role also played by human rights defenders can be branded as crucial for organizing and carrying out the fights for human rights and democracy (TERTO NETO, 2017).

21 ‘The seven core international human rights treaties have created legal obligations for State parties to promote and protect human rights at the national level. When a country accepts one of these treaties through ratification, accession or succession, it assumes a legal obligation to implement the rights set out in that treaty. But this is only the first step, because recognition of rights on paper is not sufficient to guarantee that they will be enjoyed in practice. When the first treaty was adopted, it was recognized that States parties would require encouragement and assistance in meeting their international obligations to put in place the necessary measures to ensure the access of rights provided in the treaty by everyone within the State. Each treaty therefore creates an international committee of independent experts to monitor, by various means, implementation of its provisions. Implementation of the seven core human rights treaties is monitored by the seven human rights treaty-monitoring bodies’ (OHCHR, 2004).

22 It was created in 1976 to monitor the implementation of the International Covenant on Civil and Political Rights (OHCHR, 2004).

23 It was created in 1987 to carry out the monitoring mandate of the Economic and Social Council (ECOSOC) under the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (OHCHR, 2004).

24 The United Nations Commission of Human Rights functioned from 1946 until 27 March 2006, when it was replaced by the United Nations Human Rights Council. United Nations (UN), <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/chr/index.htm>>, accessed 7 February 2019.

25 In the case of peaceful transitions to democracy, it is generally accepted that diplomacy and economic pressures have been more effective, despite the fact that political pressure from national and transnational human rights networks might also have contributed.

The collapse of the Soviet empire and the respective end of the Cold War had a significant impact on 1990s events as well. The implications concern not only the development of international human rights law, but also, and probably more important, international politics, for a new global order was established.

2.3 The post-cold war period and its impact on human rights discourses and practices

Although the UN human rights discourse was strengthened, the UN Member States' practices did not always reflect the aspirations for promotion, protection and respect of human rights contained in the *International Bill of Rights*. Furthermore, it should be noted that this situation brought to the table a new debate, that is, one in which Asian values would function as a counter-argument against the universality of human rights discourse. In fact, the hegemonic rhetoric of Western Powers started facing some opposition from Asian countries. (KRASNER, 1999). As a result, the westernized concept of universality of human rights started to be questioned in light of the Asian values debate.²⁶ Additionally, this conundrum has proved to be a strong barrier towards the establishment of a universal approach on the definition of human rights and the implementation of international human rights standards globally.

In spite of this, considerable progress was made during the 1990s as, for example, it is the case of the World Conference on Human Rights in Vienna (1993), in which an increase in the 'force of the idea of international human rights' occurred (Donnelly, 2006: 13).

The importance of the activities of national and transnational human rights networks and NGOs further increased in this period, as much as their respectability within the international political sphere. In other words, their global influence progressed towards its consolidation and their reputation among UN Member States became even better. All of which made their impact on policy change markedly stronger.

In this light, it should be noted that human rights defenders also played a decisive role within this context, particularly due to the fact that they organized and carried out fights for human rights and democracy at the domestic, regional and international levels. Undoubtedly, they contributed to closing the gap between human rights discourses and practices also through the 1980s and 1990s.

2.4 The "War on Terror": "age of human rights versus age of state of exception"?

It is commonly observed that, by the beginning of the 2000s, the UN human rights regime had already been established. In this respect, special

26 For an analysis of arguments against the universality of human rights, see Talbott (2005).

emphasis should be put on the advancements regarding international human rights law. The International Bill of Rights and other instruments had already been formally ratified by the majority of UN Member States. In addition to it, the UN – through its treaty bodies and in partnership with transnational advocacy networks – was advancing the *monitoring* of rights for the establishment of human rights standards at the domestic level (ISHAY, 2004; KECK; SIKKINK, 1998).

Irrespective of the UN Member States' occasional lack of sufficient motivation in regard to their human rights practices, it seems correct to say that the *age of human rights* had come and would last long.²⁷ Moreover, it should be stressed that national and transnational human rights networks had already acquired respect and international recognition, which made their work very influential on pressuring both democratic and dictatorial states while dealing with human rights issues domestically, regionally, and globally. Even the role played by human rights NGOs became more influential during this period at the UN level. Therefore, the voices of victims of human rights violations caused by either state or non-state violence from all over the world were finally being heard through transnational NGOs' activities at the UN (TERTO NETO, 2018; ISHAY, 2004).

Nonetheless, it would be misleading to assume that the discrepancies between the UN human rights discourse and the UN Member States' insufficient motivation for human rights practices were finally decreasing. In reality, the recurrent situation in which economic and political interests overcome human rights issues was still manifest. Indeed, if, on one hand, UN Member States recognized the importance of international human rights standards; on the other hand, however, they very often have been insufficiently motivated to implement them domestically. This controversial context demonstrates how huge the gap between human rights discourse and human rights practices was indeed.

Furthermore, in that morning of September 11, 2001, the whole world witnessed the terrorist attacks against the USA through TVs or computer screens simultaneously. As depicted by Carlisle (2007: VIII),

[T]he skies were clear over New York that morning, and it was one of those rare fall days that are not too warm, not too cold to enjoy. In the space of less than two hours, that image was destroyed forever. In a confused tumble of crises, those watching from the ground or their television screens saw four civilian aircraft, commandeered by nineteen hijackers, turned into weapons aimed at the symbols of American wealth and power. The events of that day not only had great emotional impact, they changed the political landscape in profound ways

27 It is generally accepted that under the age of human rights, "normality" meant the continuation of Western Powers' dominance and/or influence on international economy and politics. See Brown and Ainley (2005) and Hobsbawm (1994).

Similar to Hollywood movies, the scenes showed the total destruction of the twin towers of the World Trade Center and the limited impact on the Pentagon. Thousands of people were killed. The myth of U.S. territorial inviolability was shattered. At that point, the responses from the U.S. Government occurred, both politically and militarily, with the former resulting, later on, in the Afghanistan War and in the respective – and perhaps unlawful – invasion of Iraq.²⁸

The events of the September 11th have had serious ramifications for the human rights discourse and human rights practices all over the world. The most significant implication was probably the reinforcement of the security discourse.²⁹ In fact, prior to the September 11th, the discussions on the promotion, protection and respect for human rights were advancing steadily. After this event, however, it seems that the concern regarding security in light of terrorism became predominant. In short, although controversial, it is possible to affirm that the September 11th came to establish a new era in international politics, that is, one in which security is apparently gaining more attention than human rights.

This invariably contributes to the assumption that the world has entered the age of state of exception (LAZARUS; GOOLD, 2007). Under the justification that there is an ongoing “war on terror”, the exceptional measures that seriously compromise or completely ignore the constitutional rule of law have become routine today. The exceptional powers usually conceded to the Executive branch should be taken as temporal and only applied during the time necessary to overcome the causes of the crisis at hand. In this light, the constitutional rule of law must be guaranteed at all costs, if democracy were to prevail. Within this context, it is important the analysis Brenkman (2007, p. 55) conducts of the US political and legal tensions post-September 11,

In short, alarm over the extent and effect of the Bush administration’s reliance on executive decrees and arbitrary power is thoroughly justified, but the brake that public opinion and court rulings have put on administration policies is a reminder that presidential power is not absolute and that even under what are widely perceived as wartime conditions, the balance of powers is capable of limiting presidential authority. The serious violations of the Constitution and international law that administration policy fostered came un-

28 Although the war in Afghanistan could be justified under international law, the invasion of Iraq could not. In fact, it is generally accepted that the invasion of Iraq involved more than aspects linked to the strategic defence of the security of the USA, for there was no Weapons of Mass Destruction over there, despite both President Bush and the US Secretary of State Colin Powell had categorically said there were. Economic and strategic issues related to the extraction of petroleum in the region might have played a crucial role in the U.S. decision to invade Iraq, which occurred despite the lack of support from the UN and even without the international support from the majority of its historic allies (only the United Kingdom supported the invasion of Iraq unconditionally). See Tomsen (2011); Johnston (2006); Roberts (2005); and Davies (2010).

29 Concerns regarding peace and security in light of human rights became more evident after the Second World War. See Luard (1989 and 1982); Cassese (2005); Ishay (2004).

der political and judicial challenge.

The dangers for human rights and democracy are self-evident; especially due to the fact the 'state of exception' point seems to be very acceptable in Western societies, where the ideology of "war on terror" is more attractive. In this respect, it should be noted that Lazarus and Goold (2007) describe the popularity of the 'state of exception' argument as being a result of the emergence of a 'culture of control' as well as the 'politics of rights scepticism'. Despite all controversies involved, it is necessary to consider that the rise of the security discourse, occurred post-September 11, has affected the human rights discourse enormously. Therefore, an urgent need to reach a theoretical agreement between the human rights discourse and the security discourse presents itself irrefutably. The dilemma might be overcome, as Lazarus and Goold (2007, p.7) argue, through the pursuit of a language of reconciliation. According to them,

[I]n broaching the question of how to reconcile security and human rights, we are in effect also asking how to balance between the individual and the collective, between the political and the legal, and between the political sovereignty and the rule of law. Thus, the pursuit of the mutual attainment of security and human rights since 9/11 has provoked a re-engagement with questions that are central to democratic orders and has peeled back any veneer of political consensus that may have surrounded them. The current fight is then not only about security and rights, it is also about the essential institutional, procedural and substantive principles that we think a legitimate democracy ought to have.

In fact, reconciliation is a key concept to overcome tensions caused by the dichotomy human rights versus security. Additionally, this concept needs to be analysed in light of legality and extra-legality issues, for the constitutional rule of law is always at risk at times of crisis. Therefore, the question whether we should enforce the rule of law or accept extra-legal measures in the face of terrorism arises and must be confronted today.

In these terms, metaphysical theoretical arguments are not enough to construct an effective defence of human rights, once '[r]ights advocates must show how rights can work in practice, how the rule of law can be maintained, why the integrity of the law matters and how rights-regarding institutions can be shown to work even when facing our most perilous social challenges' (LAZARUS; GOOLD, 2007, p 12). The endeavour is both individual and collective. In other words, the reassessment of individual and collective values and certainties must be total, that is, it must involve not only an engagement with all current human rights and security affairs, but also, and perhaps more importantly, conduct a reconstruction of human rights discourses and practi-

ces (RAMRAJ, 2007, p. 185). In order to succeed, this reconstruction process (BOURDIEU, 1996, 1997 and 1998) must avoid, along the way, misconceptions or pre-concepts that would invalidate any sincere attempt to reconcile human rights and security.

3. United Nations' human rights discourse and international politics

The employment of critical analysis to the United Nations' discourses in light of international politics assists to understand that rules, norms, and institutions of the international community permit violence since they establish a protection system that only works if states accept to internalize and implement human rights law domestically (RISSE; ROPP; SIKKINK, 2013 and 1999, DUNNE; WHEELER, 2010). It should be highlighted, therefore, that the UN's human rights rhetoric must be in consonance with the UN Member States' practices for the establishment of a human rights culture to be possible domestically. It is in this sense that an overview of the predominant and secondary discourses at the UN over the last 70 years is conducted below. In order to do so, the authors have drawn on the works of Portela (2018), Harris (2010), Piovesan (2008), Lazarus and Goold (2007), Donnelly (2006), Cassese (2005), Ziring et al (2005), Nicholson (2002), Hollis and Smith (1991), and Luard (1982 and 1989). Although critical, the analysis here is superficial, given the limits of this paper.

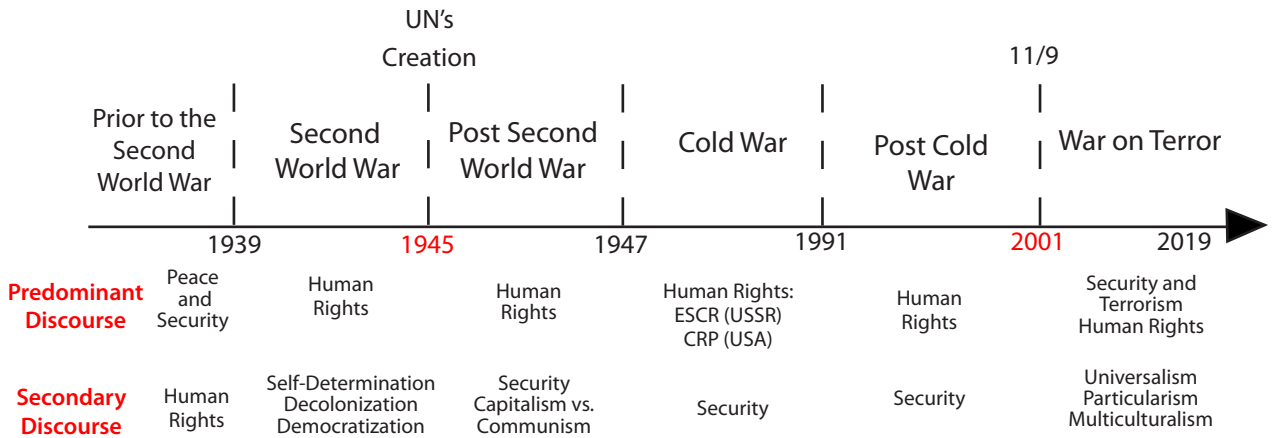
It is commonly accepted that, prior to the Second World War, the main discourses in international politics referred to issues related to peace and security and that the problems related to human rights had a minor importance. The international community was still trying to overcome the consequences of the First World War, as the first attempt to create a global organization – The League of Nations – dedicated to peace proves (PORTELA, 2018). As Great Britain and France came to control that organization and (mis) use it for their own benefits, in addition to the fact the USA did not take part in it, the League of Nations failed (Cassese, 2005). Global hegemony and the prevention of another war became concerns more urgent than the discussions about human rights (HARRIS, 2010; ZIRING et al, 2005; LUARD, 1982 and 1989).

Irrespective of all attempts to prevent it, the Second World War came to be, and through it, human rights became the main discourse in international politics, especially given the atrocities that happened to combatants and civilians alike, let alone the genocide against Jews, Negroes, Roma people, and LGBTI people (PIOVESAN, 2008; CASSESE, 2005; PORTELA, 2018). Humanity finally started paying attention to human rights issues, despite some issues related to self-determination, decolonization and democratization occupied the

attention of world leaders as well (LUARD, 1982 and 1989). One of the main consequences of the Second World War was the creation of the United Nations, that is, the second attempt by the international community to create an organization able to prevent war and consolidate world peace (CASSESE, 2005).

After the Second World War, the main discourses in international politics and, as a consequence, at the United Nations, referred to human rights issues. A normative system came to existence and was followed by mechanisms for monitoring states' compliance with international human rights law (PIOVESAN, 2008; CASSESE, 2005). Nonetheless, the security discourse did not disappear. In fact, it continued to occupy the attention of Western Powers, especially because a new ideological dispute had started: capitalism versus communism (PORTELA, 2018; ZIRING et al, 2005; CASSESE, 2005). Two great powers emerged with the end of the Second World War. On one side, there was the USA and its capitalist ideology. On the other side, there was the former Soviet Union and its communist ideology. Their ideological dispute would influence international politics via what came to be known as Cold War.

Figure 1 – United Nations, International Politics and Human Rights Discourse



Source: Portela (2018), Harris (2010), Piovesan (2008), Lazarus and Goold (2007), Donnelly (2006), Cassese (2005), Ziring et al (2005), Nicholson (2002), Hollis and Smith (1991) and Luard (1982 and 1989). The table has been designed based on authors' interpretation of the sources.

Throughout the Cold War the main discourse remained human rights, with the USA defending civil and political rights, while the former Soviet Union was for economic, social, and cultural rights (CASSESE, 2005). These two great powers led the works of the United Nations and influenced international politics. Although they did not fight one another directly, they got involved in proxy wars, always supporting different sides, as, for instance, happened during the Vietnam War. That's why the security discourse also occupied the

attention of global leaders at the United Nations.

With the fall of the Soviet Empire, the Cold War came to an end. However, human rights remained as the main discourse in international politics and at the UN during the Post-Cold War period. In fact, it was believed that the age of human rights, that had started post-1945, would remain and consolidate itself (DONNELLY, 2006). World leaders still paid attention to security discourse, but in a minor way and usually related to guaranteeing world peace through states' compliance with international human rights law. The international scene, however, would change drastically on the September 11th, 2001, when the terrorist attacks took place in the USA.

Prior to the terrorist attacks that occurred on September 11th, 2001, the human rights discourse and practices were predominant. Even though human rights violations were still occurring all over the world, there was an ascending trend regarding the accomplishment of human rights worldwide. Indeed, human rights marked the rhetoric of states and influenced the works of the United Nations, which had allowed NGOs to participate actively in its works.

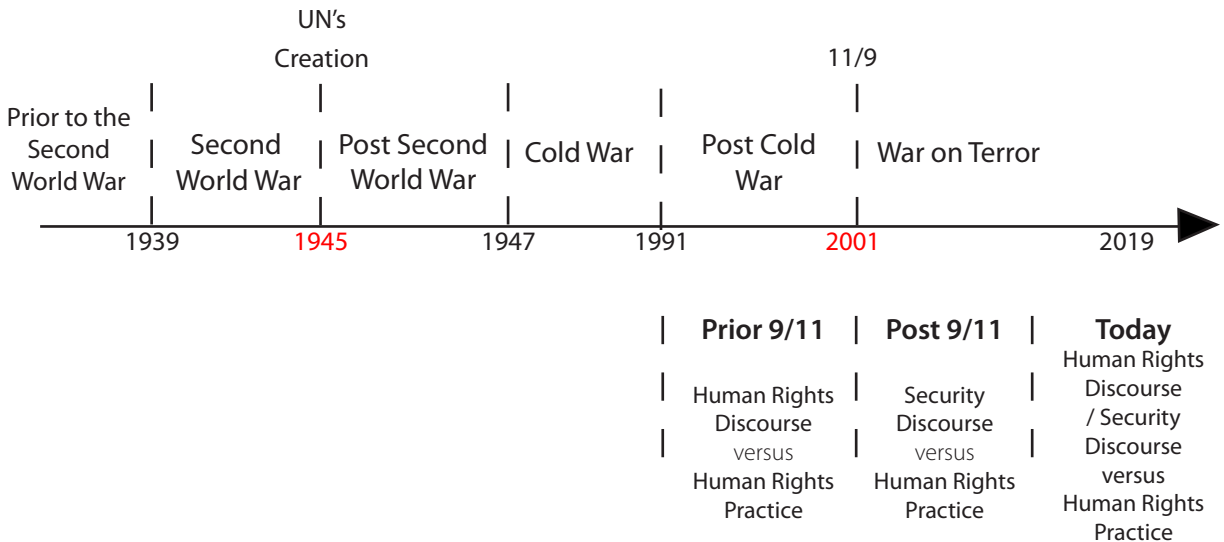
Nonetheless, after the terrorist attacks that occurred on September 11th, 2001, the Bush Administration started the so-called "War on Terror". The direct consequence was a shift in international politics that affected UN's discourse, bringing security and terrorism as the main focus against human rights discourse and practices. (ver figura 2)

The conflicting discourses – security versus human rights – impacted the states' actions regarding the implementation of international human rights law. After the terrorist attacks that occurred on September 11, 2001, the security discourse overcame both human rights discourse and practices. (figura 2)

After the terrorist attacks that occurred on September 11th, 2001, a new era was introduced, that is, an era that human rights violations would be accepted in the name of security against terrorism as, for instance, the case of the invasion of Iraq by the USA, which did not have the formal authorization of UN mechanisms.

As time passed, the human rights discourse bounced back and nowadays it is disputing predominance against the security discourse. The rise of the flamboyant and dangerous Trump as the President of the USA might be seen as a setback regarding the human rights discourse, especially because he somehow kept on with the security discourse and, together with the United Kingdom, France, and other European allies, influenced directly or indirectly the wars in Syria and Yemen. Therefore, this rhetorical dispute – human rights discourse versus security discourse – has debilitated the human rights practices worldwide.

Figure 2 – United Nations’ Conflicting Discourses



Source: Portela (2018), Harris (2010), Piovesan (2008), Lazarus and Goold (2007), Donnelly (2006), Cassese (2005), Ziring et al (2005), Nicholson (2002), Hollis and Smith (1991) and Luard (1982 and 1989). The table has been designed based on authors' interpretation of the sources.

4. Human rights defenders and the construction of a human rights state

It has previously been argued that the full implementation of the Universal Declaration of Human Rights can be achieved by the construction of a human rights state (Gregg, 2016), which involves establishing a human rights culture domestically. This is because the project towards a new sociability demands social relations to be less hierarchical and more egalitarian, which allows for individuals to accept one another as rights bearers so that effective citizenship can be fully enjoyed (TERTO NETO, 2017; BRINKS, 2008; ARENDT, 1994). In other words, a human rights state permits a human rights project to be pursued through collective political action (GREGG, 2016).³⁰ Furthermore, let's not forget that such a task encompasses placing constitutionally guaranteed human rights as public parameters for social relations, challenging, hence, the core structures of social authoritaria-

30 "[...] by human rights state I mean a metaphorical polity constituted by interested, self-selected members of a corresponding nation state. Members constitute themselves as a human rights state by authoring their own human rights and mutually recognizing that authorship among themselves. A human rights state seeks to advance a free embrace of human rights in the corresponding nation state. It seeks to advance human rights as an internal feature of the nation state, in short, to encourage local politicians and legal systems to generate domestic legal obligations to abide by human rights" (Gregg, 2016: 13).

nism (TERTO NETO, 2017; DAGNINO, 1998; ALVAREZ et al, 1998). In addition to it, given its political and cultural changing characteristics, such a task will demand huge labors from both organized civil society and the state (TERTO NETO, 2018).

In any case, it should be highlighted that a human rights state is another tool to help individuals grow 'assertive selfhood' and 'human rights personality', since 'someone socialized into assertive selfhood acquires the capacity to author his or her own human rights', which demands 'institutionalized socialisation' and 'cultural socialisation' of human rights (GREGG, 2016, p. 7). PRECISELY, as TERTO NETO (2017, p. 294) explains,

Gregg's proposal of a human rights state can help advance the project for a new sociability since it calls for the establishment of a new human rights culture domestically. A human rights state demands cultural socialisation that leads to individuals and communities freely embracing that political project. It envisions a human rights development project aligned with cosmopolitan human rights standards to be formally established by institutions and socialised among self-conscious individuals who, based on mutual solidarity, exercise their self-granted human rights and recognise the self-granted human rights of others. It allows for a human rights project to be pursued through collective political action. In this sense, a human rights state, as a political project, interfaces with the project towards a new sociability that would change the current cultural politics since both contain an ethical dimension for egalitarian social relations that calls for collective political action. Consequently, the potential of a human rights state (as a political project) to help bring about human rights change rests on the fact that it adds up to the project for a new sociability at the ideological level, in the sense that it challenges the social-symbolic structures.

In this regard, the construction of a human rights state means the full implementation of the 1948 Universal Declaration of Human Rights, which may be accomplished by human rights defenders' pivotal role, since they organize and carry on the social struggles for democracy, human rights, and social justice. They are no doubt important in promoting democracy and constructing a human rights state locally.

5. Conclusion

There has undeniably been human rights progress since the creation of the United Nations (1945) and the promulgation of the Universal Declaration of Human Rights (1948). It is true that UDHR's principles, rules, and norms have been spread globally, in spite of the fact that they have always faced resistance from the so-called security issues related to powerful states' economic and political interests. In this regard, it is possible to affirm that interna-

tional human rights law has been accepted, even internalized, by the majority of United Nations' members, but they have never been genuinely compliant with international human rights law. Their rhetoric is in consonance with international human rights law, but their actions still violate the human rights of millions of people all over the world. While presenting a pro-human rights discourse, states in general disregard their human rights obligations, and this prevents the UDHR from being fully implemented at domestic level.

The solution, as developed here, passes through the construction of a human rights state, once taken as a political project to be constructed both individually and collectively. Under this perspective, the establishment of a human rights domestic culture leads to constructing a human rights state, in which the norms, rules, and principles provided by the UDHR would be adopted, as their own, by the population and state's authorities altogether. This means they would follow those norms, rules, and principles because they would have had become their own values that guide their behavior in society. It is this behavioral change at the individual level that transforms society itself, leading to a collective change in regard to internalizing and socializing international human rights norms, rules, and principles domestically.

An important element of this proposed solution is the work of human rights defenders. They can adopt the construction of a human rights state as a political project to be pursued collectively. Under human rights defenders' leadership, social movements and human rights NGOs can create a collective political engagement to push forward the human rights agenda nationally. In this regard, the human rights state project can help change a country's authoritarian culture by constructing a new cultural politics of human rights. This is a way forward for human rights defenders to help build-up the human rights state and strengthen any country's democracy.

References

ADAMISHIN, A. L. and SCHIFTER, Richard. *Human rights, Perestroika, and the end of the cold war*. Washington: United States Institute of Peace Press, 2010.

ARENDT, Hannah. *The origins of totalitarianism*. New York: Harcourt Brace & Company, 1976.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus 1996.

BRENKMAN, John, *The cultural contradictions of democracy: political thought since September 11*. Princeton: University Press, 2007.

BRINKS, Daniel M. *The judicial response to police killings in Latin America: inequality and the rule of law*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BROWN, Chris; AINLEY, Kirsten. *Understanding international relations*. London: Palgrave Mcmillan, 2005.

BUONO, Richard A. Dello; LARA, José Bell. *Imperialism, neoliberalism and social struggles in Latin America*. Chicago: Haymarket Books, 2009.

BUZAN, Barry; LITTLE, Richard. *International systems in world politics: re-making the study of international relations*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CARLISLE, Rodney P. *One day in history: the days that changed the world september 11, 2001*. New York: HarperCollins e-books, 2007.

CARLSNEAS, Walter; RISSE, Thomas; SIMMONS, Beth A. (eds.). *Handbook of international relations*. London: Sage, 2003.

CASSESE, Antonio. *International Law*. Oxford: Oxford University Press, 2005).

CASTILLO, R. Aída Hernández. *Multiple injustices: indigenous women, law, and political struggle in Latin America*. Tucson: The University of Arizona Press, 2016).

CLEARY, Edward L. *The Struggles for Human Rights in Latin America*. Santa Barbara: Praeger, 1997.

COMPARATO, Fabio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2004.

CONDE, H. Victor. *A handbook of international human rights terminology*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004.

DAGNINO, Evelina. Culture, Citizenship, and Democracy: Changing Discourses and Practices of the Latin American Left, In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E. *Culture of politics, politics of culture: re-visioning latin american social movements*. Boulder CO: Westview Press, 1998.

DAVIES, Nicolas J. S., Blood on our hands: the American invasion and destruction of Iraq. Michigan: Nimble Books LLC, 2010.

DONNELLY, Jack. *International human rights*. Boulder: Westview Press, 2006.

DUNNE, Tim; WHEELER, Nicholas J. 'We the peoples': Contending discourses of security in human rights theory and practice. In: CHANDLER, David; HYNEK, Nik (eds.). *Critical perspectives on human security: rethinking emancipation and power in international relations*. London: Taylor & Francis, 2010.

ECKSTEIN, Susan Eva; WICKHAM-CROWLEY, Timothy P. *Struggles for social rights in Latin America*. London: Routledge, 2003.

EICHELBERGER, Clark M. *UN: the first fifteen years*. New York: Harper & Brothers, 1960.

FRIEDMAN, Gil; STARR, Harvey. *Agency, structure, and international politics: from ontology to empirical inquiry*. London: Routledge, 1997.

GREGG, Benjamin. *The human rights state: justice within and beyond sovereign nations*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2016.

GREGG, Benjamin. *Human rights as social construction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

GUZZINI, Stefano; LEANDER, Anna. *Constructivism and international relations: Alexander Wendt and his critics*. London: Routledge, 2006.

HARRIS, David. *Cases and materials on international law*. London: Sweet & Maxwell, 2010.

HOBBSBAWN, Eric. *The age of extremes: the short twentieth century 1914-1991*. London: Abacus, 1994.

HOLLIS, Martin; SMITH, Steve. *Explaining and understanding international*

relations. Oxford: Oxford University Press, 1991.

IGNATIEFF, Michael. *Human rights as politics and idolatry*. Princeton: Princeton University Press, 2001.

ISHAY, Micheline R. *The history of human rights: from ancient times to the globalization era*. Berkeley: University of California Press, 2004.

JOHNSTON, Sheila Enslev. *Inside the war in Afghanistan: the hunt for Al-Qaeda*. Calgary: Altitude Pub Canada Limited, 2006.

KATZENSTEIN *et al.* (eds.). *Exploration and contestation in the study of world politics*. Cambridge: MIT Press, 1999.

KECK, Margaret; SIKKINK, Kathryn. *Activists beyond Borders: advocacy networks in international politics*. Ithaca: Cornell University Press, 1998.

KRASNER, Stephen D. Krasner. *Sovereignty: organized hypocrisy*. Princeton: Princeton University Press, 1999.

KLOTZ, Audie; LYNCH, Cecilia. *Strategies for research in constructivist international relations*. London: Routledge, 2007.

LAFER, Celso, *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

LAZARUS, Liora; GOOLD, Benjamin J. Introduction Security and Human Rights: The Search for a Language of Reconciliation, *In*: LAZARUS, L.; GOOLD, B. J. (eds.). *Security and human rights*. Oxford: Hart Publishing, 2007.

LEFFLER, Melvyn P.; WESTAD, Odd Arne. *The Cambridge history of the cold war: volume I Origins*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LUARD, Evan. *A history of the United Nations. volume 1: The years of western domination, 1945-1955*. New York: Palgrave Macmillan, 1982.

LUARD, Evan. *A history of the United Nations. volume 2: The age of decolonization, 1955-1965*. New York: Palgrave Macmillan, 1989.

MOSER, Caroline O. N.; MCILWAINE, Cathy. Latin american urban violence as

a development concern: towards a framework for violence reduction. *World Development*, v. 34 (1), p. 89-112, 2006.

NICHOLSON, Michael. *International relations: a concise introduction*. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

OHCHR. Civil and political rights: the human rights committee. *Fact Sheet*, n. 15 (Rev. 1). Geneva: United Nations, 2004. United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>. Accessed: 6 feb. 2019.

OHCHR. The United Nations human rights treaty system: an introduction to the core human rights treaties and the treaty bodies. *Fact Sheet*, n. 30. Geneva: United Nations, 2004. United Nations (UN), <<http://www.un.org/en/>>. Accessed: 6 feb. 2019.

OIKONOMAKIS, Leonidas. *Political strategies and social movements in Latin America: the zapatistas and bolivian cocaleros*. New York: Palgrave Macmillan, 2019.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2008.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves, Direito Internacional Público e Privado – incluindo noções de direitos humanos e comunitário. Salvador: JusPODIVM, 2018.

RAMRAJ, Victor V. Between Idealism and pragmatism: legal and political constraints on state power in times of crises. In: GOOLD, Benjamin J.; LAZARUS, Liora (eds.). *Security and human rights*. Oxford: Hart Publishing, 2007.

RISSE, Thomas; ROPP, Stephen C.; SIKKINK, Kathryn (eds.). *The persistent power of human rights: from commitment to compliance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

RISSE, Thomas; ROPP, Stephen C.; SIKKINK, Kathryn (eds.). *The power of human rights: international norms and domestic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROBERTS, Paul William. *A war against truth: an intimate account of the invasion of Iraq*. Vancouver: Raincoast Books, 2005.

SCHMIDLI, William Michael. *Human rights and U.S. cold war policy towards Argentina*. Ithaca: Cornell University Press, 2013.

SINGER, J. D. The Level-of-Analysis Problem in International Relations. In: KNORR, K.; VERBA, S. (eds.). *The international system: theoretical essays*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

SNYDER, Sarah B. *Human rights activism and the end of the cold war: a transnational history of the Helsinki Network*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TALBOTT, William J. *Which rights should be universal?* Oxford: Oxford University Press, 2005).

TERTO NETO, Ulisses. *Protecting human rights defenders in Latin America: a legal and socio-political analysis of Brazil*. New York: Palgrave Macmillan, 2018.

TERTO NETO, Ulisses. Democracy, social authoritarianism, and the human rights state theory: towards effective citizenship in Brazil, *The International Journal of Human Rights*, 21:3, 289-305, 2017. DOI: 10.1080/13642987.2017.1298733.

TOMSEN, Peter. *The wars of Afghanistan: messianic terrorism, tribal conflicts, and the failures of great powers*. New York: PublicAffairs, 2011.

WENDT, Alexander. *Social theory of international politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ZIRING, Lawrence; RIGGS, Robert E.; PLANO, Jack C. *The United Nations: international organization and world politics*. Belmont: Cengage Learning, 2005.

Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos

- Educación em Derechos Humanos en América Latina y Brasil: principios y desafíos em tempos de restricción em derechos
- Education in Human Rights in Latin America and Brazil: principles and challenges in times of restriction of rights

Maria de Nazaré Tavares Zenaide ¹

Solon Eduardo Annes Viola²

"[...] Considerando que a liberdade, a justiça e a paz no mundo tem por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana"

Preâmbulo da declaração universal dos direitos humanos

Resumo: Este texto aborda a educação em direitos humanos como um campo do conhecimento. Para alcançar este objetivo recupera a breve história contemporânea dos direitos humanos considerando suas dimensões de re-

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB) e do Grupo de Pesquisa Memória, Política e Direitos humanos (CCHLA/UFPB). Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2003-2018. É autora do livro: *Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos*. (2016). zenaidedh@gmail.com

2 Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005). É professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNISINOS. É autor do livro: *Direitos Humanos e Democracia no Brasil*. (2008). solonviola@yahoo.com.br

gulação e de emancipação. Considera as dificuldades de produção de uma cultura de direitos humanos como uma decorrência da formação da economia colonial, da formação de uma cultura excludente, voltada para a recusa da cidadania e da participação. Considera a educação em direitos humanos como um caminho, percorrido desde meados do século passado, em busca de superação do autoritarismo e da formação da democracia. Refaz os caminhos das políticas públicas em educação em direitos humanos em suas dimensões locais regionais e internacionais. Situa algumas das dificuldades que a segunda década do século XXI apresenta para a educação em direitos humanos e, no limite, para a democracia destacando os encaminhamentos já feitos pelos educadores em busca da consolidação de uma sociedade capaz de se mover em busca de liberdade, igualdade e fraternidade.

Palavras-chave: Direitos humanos. Democracia. Cultura de direitos Humanos.

Resumen: Este texto aborda la educación en derechos humanos como un campo del conocimiento. Para alcanzar este objetivo recupera la breve historia contemporánea de los derechos humanos considerando sus dimensiones de regulación y de emancipación. Considera las dificultades de producción de una cultura de derechos humanos como consecuencia de la formación de la economía colonial, de la formación una cultura excluyente, orientada hacia el rechazo de la ciudadanía y la participación. Considera la educación en derechos humanos como un camino, recorrido desde mediados del siglo pasado, en busca de superación del autoritarismo y de la formación de la democracia. Refleja los caminos de las políticas públicas en educación en derechos humanos en sus dimensiones locales regionales e internacionales. Situa algunas de las dificultades que la segunda década del siglo XXI presenta para la educación en derechos humanos y, en el límite, hacia la democracia destacando los encaminamientos ya hechos por los educadores en busca de la consolidación de una sociedad capaz de moverse en busca de libertad, igualdad y fraternidad.

Palabras clave: Educación, Democracia, Cultura de derechos humanos

Abstract: This text approaches human rights education as a field of knowledge. To reach this objective, it recovers the brief contemporary history of human rights, considering its dimensions of regulation and emancipation. It considers the difficulties of production in a human rights culture as a result of the formation of the colonial economy, in a formation of an exclusionary culture, aimed

to refuse citizenship and participation. It considers human rights education as a path, pursued since the middle of the last century, seeking in authoritarianism overcoming and the formation of democracy. It rethinks the ways of public policies in human rights education in its locals and international dimensions. It sets out some of the difficulties that the second decade of the twenty-first century presents for human rights education and, in the limit, for democracy, highlighting the referrals already made by educators in search of the consolidation of a society able to move seeking freedom, equality and fraternity.

Keywords: Education. Democracy. Culture of human rights.

1. Introdução

O texto da epígrafe inicia o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 anunciando a urgência que a humanidade sentia de revisar as formas de organização social, econômica, cultural e política que fundamentavam as relações entre sociedades e as nações até o início das guerras mundiais da primeira metade do século XX.

Ao completar 70 anos a Declaração Universal ainda se revela um anúncio teórico, um ideal ético-político a anunciar como possíveis outras formas de relação entre os povos, as nações e as sociedades. Mesmo assim é impossível desconhecer que os princípios propostos pela Declaração que as vivências práticas raramente ocorrem todas ao mesmo tempo e em todos os lugares. De qualquer modo, o texto de 1948 ainda demonstra sua atualidade e produz expectativas positivas para aqueles povos deserdados e em sociedades com graves quadros de desigualdades e violência sociais. Expectativas, que não raro são propagadas por países que projetam seu modo de vida como o modo ideal de vida de toda a humanidade. Ou mesmo por setores sociais bem que consideram os direitos humanos adequados para os humanos direitos.

Não foi por simples acaso que a Declaração de 1948 destacou já em seu primeiro artigo que “Todos os homens nascem livres e iguais, em dignidades e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Fundamento dos denominados direitos sociais e econômicos – o princípio da igualdade – traz em si uma profunda dicotomia para as sociedades gestadas a partir expansão do colonialismo europeu como é o caso da sociedade latino-americana e especialmente a brasileira.

Fundada na dependência econômica e política da metrópole, construída na sua dimensão histórica pela concentração da terra e notadamente pelo uso intensivo da escravidão, a sociedade colonial levantou muros sociais

praticamente intransponíveis que colocava de um lado os senhores europeus – positivamente beneficiados pela estrutura econômica – e, de outro lado impunha um benefício negativo para aqueles que – responsáveis pela produção da riqueza, não eram sequer considerados seres humanos.

Herdeiros desta formação histórica, nossas sociedades produziram dimensões culturais pouco afeitas aos pressupostos que, desde os séculos XVIII e XIX, fazem parte do universo teórico dos direitos humanos e que a Declaração de 1948 pretendeu transformar em diretriz para a reorganização de um mundo dilacerado pelas duas grandes guerras do século XX, pelas dantescas experiências dos campos de concentração do nazismo e, posteriormente, das ditaduras militares da América Latina.

O processo de produção de riqueza ficava restrito à apropriação colonial. Assim as riquezas nativas precisavam ser produzidas ou substituídas pelo trabalho coletivo dos escravos, gerando para si mesmas um sistema de reprodução. De um lado, esse sistema ocupava um lugar de dependência em relação às regiões metropolitanas e de outro lado, uma posição de privilégios sociais, que se materializava “no trabalho escravo ou mesmo livre que asseguravam os custos mais baixos de produção e provocavam, ao mesmo tempo, extrema concentração de renda” (FERNANDES, 2005, p. 39).

A herança colonial, preservada ao longo do período monárquico, produziu uma sociedade marcada pela desigualdade, que não se resume às dimensões social e econômica, mas mantém as classes populares humilhadas e enganadas por todo o tipo de segregação, tanto na sociedade escravocrata como atualmente (SOUZA, 2017). Assim, embora breves e tímidas experiências de distribuição de renda e de inserção social o capitalismo brasileiro reproduz “de um modo novo tanto a distinção que legitima as novas formas de privilégio quanto o preconceito que marginaliza em violência aberta ou muda” (SOUZA, 2017, p. 81).

A desigualdade estrutural “tem impacto sobre questões tão relevantes quanto o destino da democracia e a garantia de justiça social, remetendo, em última instância, a solução de problemas tão dramáticos como a violência, à pobreza e a segregação” (SCALON, 2011, p. 52). Mais do que uma negação de um direito social a desigualdade nega a própria dimensão da cidadania. Sociedades que apresentam esta formação histórica dificilmente conseguem romper o universo dos privilégios sem defrontar-se com seu maior correlato da desigual distribuição de renda – a questão da educação. Sem acesso ao sistema educacional as populações negativamente privilegiadas estão fadadas a “ocupar postos de trabalho com menos qualidade e, conseqüentemente, mal remunerados” (SCALON, 2011, p. 52).

O processo de independência ao mesmo tempo em que rompeu a or-

dem colonial – criando um novo estatuto jurídico político – preservou os privilégios dos senhores da terra desconhecendo, “com seu substrato material, social e moral que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional” (FERNANDES, 2005, p. 51). Os pressupostos de igualdade e liberdade proclamados, já naquele período histórico, pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) aprovada pela Assembleia Nacional Francesa e o ideário liberal emancipacionista da independência dos Estados Unidos chegaram ao Brasil através das rebeliões sociais que ocorreram ao longo do Império.³

Muitos destes movimentos contaram com a participação – quando não com a ação exclusiva – de escravos em busca de alforria. De qualquer modo “as utopias liberais” e o “realismo conservador” estabeleceram entre si os limites dos ideários de “igualdade” e “liberdade”, enquanto estruturavam o Estado para manter os privilégios do patrimonialismo sem comprometer-se com as garantias dos direitos fundamentais do cidadão como anunciavam os princípios liberais do século XIX (FERNANDES, 2005).

Para a sociedade estamental formada no período colonial só estamentos intermediários e superiores poderiam “colocar-se diante dos processos de mudança em termos de “querer coletivo” e de “destino histórico”. Seus membros possuíam “honra”, “riqueza” e “poder” bem como “igualdade” e “liberdade”, condições para que pudessem inserir-se na bifurcação que então ocorreu na organização da sociedade” (FERNANDES, 2005, p. 67).

Mesmo a proclamação da República não significou o estabelecimento de políticas estatais para defesa da cidadania. Ao contrário configurou-se como um pacto entre proprietários de terras e os novos setores das elites urbanas reduzindo os espaços de participação e representação a um universo de não mais de 5% da população.

Esta herança histórica resultou em um efeito perverso que se manteve presente ao longo da República com breves iniciativas de democratizar o acesso à cidadania e aos direitos sociais e econômicos.

Somente em meados do século XX, a constituição de 1946 expandiu os direitos políticos e o direito de voto foi ampliado a todos os cidadãos com mais de 18 anos, tornando-se obrigatório e secreto. Assim mesmo proibia-se o voto do analfabeto – situação de 57% da população à época (CARVALHO, 2001). Uma segunda experiência ocorreu com a chamada constituição cidadã e suas políticas de combate à pobreza e a superação das desigualdades. Am-

3 Os movimentos em busca de direitos sociais. “Notadamente esta é uma reivindicação presente nas Revoltas dos Cabanos (1833-1839 no Pará, dos Balaios (1831-1841) no Maranhão e no Piauí, dos Sabinos (1837) na Bahia. E, em Pernambuco, Revolta Praieira (1843-1849). Simbolicamente o direito à igualdade compõe o ideário dos quilombos, cujas reduções ainda hoje se encontram espalhadas por todo o território brasileiro” (VIOLA, 2008, p. 70).

bas foram interrompidas pelo rompimento dos acordos políticos feitos entre o Estado e a sociedade em 1988.

Mesmo antes do rompimento do pacto constitucional de 1998 em 2016, os interesses economia de mercado com seu projeto de globalização excludente, já haviam intensificado o processo internacional de concentração de renda e retirados direitos sociais e econômicos mesmo nas nações mais desenvolvidas economicamente. As políticas de concentração de renda, produzidas pela hegemonia do mercado sobre os estados nacionais, têm gerado o aumento do desemprego estrutural o que "... conduz a passagem dos trabalhadores para um estatuto de lumpencidadania. Para muitos destes trabalhadores trata-se de uma passagem sem regresso do contratualismo para o pós-contratualismo" (SANTOS, 2000, p. 99).

O quadro internacional de crescente desigualdade social revigora o debate sobre os limites das democracias na medida em que "[...] a esfera política está por sua vez incluída numa esfera muito mais ampla, a esfera da sociedade em seu conjunto, e que não existe decisão política que não esteja condicionada, ou até mesmo determinada por aquilo que acontece na sociedade civil" (BOBBIO, 2017, p. 204-205).

Os riscos à democracia anunciados acima representam, também dificuldades para os princípios dos direitos humanos como um componente essencial da contemporaneidade. Afinal de quais direitos humanos falamos e para qual sociedade. Nesta direção pensamos os direitos humanos desde uma dimensão emancipatória; portanto, vinculada aos pressupostos da liberdade e da igualdade, permeadas por relações de poder em permanentes conflitos e antagonismos.

Considerando a dimensão polissêmica dos conceitos de direitos humanos, este texto propõe-se a contextualizar os direitos humanos na América Latina e no Brasil de modo a compreendê-los como um campo do conhecimento com conteúdo específico e múltiplas possibilidades de abordagens. Abordagens que, segundo o PNEDH (2003), estão condicionadas às condições de cada local, podendo assumir uma dimensão específica de disciplina ou dimensões multi, inter e transdisciplinares.

Para tanto foram construídos caminhos para pensar a educação em direitos humanos reconhecendo neles como um campo específico do conhecimento, integrando saberes e experiências múltiplas, podendo, deste modo ser apreendidos e, portanto, ensinados e vivenciados.

Assim, ao compreender a educação como um fenômeno humano, que se modifica no tempo e no espaço, buscou-se reconhecer os direitos humanos como um campo de conhecimento. Esse, em sua dimensão jurídica, se expressa através de declarações, convenções, tratados e pactos internacionais;

e, em sua dimensão sócio histórica e filosófica, se expressa em formas de princípios e valores, exigências públicas, movimentos e organizações voltadas para a promoção dos direitos.

Este texto busca compreender a trajetória da educação em direitos humanos no Brasil. Para tanto está organizado em três partes inter-relacionadas. A primeira aborda o tema dos direitos humanos em suas dimensões de regulação e de emancipação relacionadas à formação histórica do Brasil; a segunda parte trata do surgimento e da presença da educação em direitos humanos como um componente da produção de uma cultura democrática em uma sociedade de origem colonial. Apresenta, também, os caminhos e os avanços que podem ser constatados ao longo do breve período de democracia que vivemos até recentemente. Busca ainda alertar, numa terceira parte, sobre a influência que os teóricos da hegemônica economia de mercado exercem sobre os programas atuais da educação internacional.

2. Movimentos entre a herança autoritária e a cultura emancipatória

As dimensões das mudanças produzidas pela globalização rompem com os anúncios de um tempo capaz de implementar a paz e a busca pela igualdade e liberdade anunciadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas em seu artigo 1º: “Todos os homens nascem iguais, em dignidade e direitos. São dotados de consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” A Constituição brasileira de 1988 incorporou, em seu artigo quinto os direitos fundamentais destacando duas dimensões da igualdade: 1) a igualdade formal reconhecida pela legislação e; 2) a igualdade substantiva que corresponde as possibilidades de inserção social e de escolhas individuais e coletivas.

O aumento da desigualdade social e o crescimento de setores da população vivendo em condições de pobreza e miséria já se fizeram presentes nas regiões centrais da economia mundial nestas primeiras décadas do século XXI. E assim transformaram-se em uma das principais dificuldades para a implementação de políticas públicas capazes de consolidar a democracia e os direitos humanos tanto em suas dimensões sociais e econômicas como nas dimensões culturais e políticas.

A história dos direitos humanos reflete os movimentos decorrentes das ações, das vítimas da barbárie, em busca de uma transição que implica em uma origem, um caminho e um lugar de chegada. “[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o futuro se baseia no passado

e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que queremos" (FREIRE, 2007, p. 33).

Em sua dimensão normativa, a implantação de uma política de direitos humanos implica na criação de órgãos e mecanismos de proteção e defesa frente aos Estados pela necessidade de delimitar o uso extremo do poder, considerando que ocorrem e se repetem os usos da força militar e da guerra que em seus limites produz o desaparecimento de povos e etnias. Nesse contexto, transforma-se o discurso dos direitos humanos em uma justificativa para deposição de governos democraticamente eleitos e, mesmo impondo guerras de ocupação em nome dos direitos humanos. "...violam-se os direitos humanos para "defender" os direitos humanos; eliminam-se as condições da democracia para salvá-la" (SANTOS, 2014, p. 97.)

Na América Latina o discurso dos direitos humanos – em sua expressão de regulação (SANTOS, 1997) – constituiu-se na negação da condição humana e tem sido associado para justificar as intervenções políticas contemporâneas de modo a servir de pano de fundo para destruir a vida e não para salvá-la. Isso ocorreu tanto no sistema colonial – através de graves violações, como o genocídio, sequestro, tráfico, trabalho escravo, expropriação de terras e esgotamento das riquezas naturais – quanto nas experiências dos governos militares da segunda metade do século XX, com os atos de exceção e o rompimento da democracia formal desrespeitando princípios democráticos relevantes, como a preservação e a garantia dos direitos fundamentais.

Aí então, diferentes setores da sociedade latino-americana, para se opor as ditaduras militares que marcaram a segunda metade do século passado nestes cantos de fim do mundo, consideraram indispensável demarcar os direitos humanos como expressão das ações de resistência à opressão. Neste período de negação da liberdade e de resistência democrática coube a educadores e militantes de direitos humanos compreenderem que é na vivência de experiências de negação da liberdade que se estabelecem as possibilidades de lutar pela emancipação contra as arbitrariedades e a opressão.

No Brasil, a articulação das experiências não formais de educação popular, com as ações de defesa dos direitos humanos em tempos de regime autoritário, fez com que as ações de educação em e para os direitos humanos não se dissociassem das lutas gerais, já que as liberdades estavam caçadas com a vigência de 10 anos do Ato Institucional nº 5 (1968-1985). Somente na década de oitenta, com a emergência dos novos sujeitos em cena, como movimentos sindicais e populares, é que ações e organizações de direitos humanos gestaram o movimento de direitos humanos, articulando-se com outros no continente.

Ao longo do processo de redemocratização e de transição os movimentos sociais ousaram reinscrever outras possibilidades de inserção dos

direitos humanos na agenda pública. Nestes períodos organizaram-se, entre outros, o Movimento dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos, o *Movimento Operário*, o *Movimento Nacional de Direitos Humanos* e os movimentos populares e identitários.

Para Orlandi (2015), os movimentos sociais em 1968, no mundo e no Brasil tiveram suas trajetórias interditadas e silenciadas pela repressão ao extremo, efeitos que resultaram na perpetuação de graves violações aos direitos humanos. Temas como: tortura e *desaparecimentos forçados*, velhas pautas dos direitos humanos, permaneceram relegados a um segundo plano das agendas políticas quando não esquecidos das políticas públicas em plena democracia.

Apesar de seus limites estes movimentos tornaram possível a realização de avanços como a política de enfrentamento à violência contra a mulher, os direitos da pessoa com deficiência e da população idosa. Situações de avanços parciais também podem ser encontrados no combate à discriminação e promoção dos direitos, nas políticas de gênero, nas políticas de educação em direitos humanos, nas ações inclusivas para populações tradicionais, na proteção às testemunhas de crime e aos defensores de direitos humanos. Podem ainda ser encontrados avanços no combate à tortura e à violência institucional, o combate ao trabalho escravo, a promoção dos direitos da população em situação de rua, ao longo de 1996-2018.⁴

Mesmo com estes avanços, alguns por demais tímidos, a sociedade brasileira enfrentou dificuldades para abordar temas vinculados a questão da memória e a realização da justiça como demonstram os pequenos avanços relacionados aos desaparecimentos forçados e a tortura⁵.

Mesmo em tempos de regime democrático, a sociedade brasileira não chegou a transformar em prática cotidiana o princípio constitucional que imputa a tortura como um crime hediondo. Por não termos conseguido efetuar um acerto com o passado ditatorial continuamos a ter que instalar comitês e órgãos de monitoramento da tortura (BRASIL, 2004).

Carências também podem ser encontradas em relação aos avanços no campo da Memória da Verdade e da Justiça. O 3º Programa Nacional de Direitos humanos reconhecia que 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

4 Ver Medida Provisória n.º 870, de 01 de janeiro de 2019 que altera os órgãos da política de direitos humanos, ao longo do MEC e do Ministério dos Direitos Humanos.

5 O Conselho de Defesa da Pessoa Humana (CDDPH) – criado pela Lei nº 4.319, de 16 de março de 1964, no governo de João Goulart – foi instalado em 24 de outubro de 1974, pelo Governo Militar, ficando sob a égide dos Atos Institucionais com limitações de atuar como órgão de defesa com o objetivo de investigar e apurar denúncias de violações dos direitos humanos.

histórica que é essencial para a construção da memória individual e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 170). Mesmo com louvável esforço da Comissão Nacional da Memória e da Verdade e com a riqueza de detalhes de seu relatório final⁶, o avanço no campo da memória e da justiça carece de um novo esforço coletivo.

A partir dos estudos de memória de Archad et al. (2015) é possível entender como é relevante para a educação em direitos humanos associar a relação entre sujeito, memória e história. Continuamos a exigir direitos enquanto buscamos produzir uma nova discursividade crítica nos constituindo como sujeitos de enunciação.

Por outro lado, os direitos humanos – em suas expressões de emancipação (SANTOS, 1997) – estão presentes nas lutas por liberdade, igualdade e respeito à diversidade como partes interdependentes e indissociáveis. Das lutas de resistência do período pré-colombiano, do colonialismo até as lutas por independências na América Latina, têm-se construído diversas perspectivas para nomear os direitos humanos, orquestrada por diferentes vozes.

O esquecimento das graves violações aos direitos humanos interfere até hoje na construção da nossa identidade latino-americana. Tal imposição além de silenciar as vítimas tenta impedir que outra discursividade de resistência seja gestada. Busca-se deste modo encobrir a história social em defesa dos direitos de todos, enquanto se propaga uma pedagogia do esquecimento⁷.

Falamos em uma dimensão emancipatória dos direitos humanos quando ousamos romper com o ferro e o fogo da dominação colonial e quando tentamos alterar as relações de exploração, segregação e tortura. Ainda durante o período colonial, o frei dominicano Bartolomé de Las Casas inaugurou a primeira versão sobre direitos humanos na tentativa de defender a dignidade dos povos indígenas e a Revolução do Haiti não só proclamou a liberdade dos escravos e se emancipou dos colonizadores franceses como encampou as lutas de independência no continente.

Ao abriremos as correntes e as grades da opressão, fomos ao longo do tempo ousando criar uma nova gramática para os direitos humanos, desafiando os Estados a respeitar, proteger, reparar e defender a dignidade humana. Mesmo assim propor uma cultura de direitos humanos não tem sido suficiente. Passados 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda é restrito o contingente da população que tenha tido acesso a ela. Mais restrito,

6 O relatório final está disponível no site do Arquivo Nacional.

7 Nesse sentido, destacamos a contribuição de Adorno (2010), quando propõe que a educação após Auschwitz, implique necessariamente, na educação para o nunca mais, tornando nuas as formas de barbáries, como forma de informar e sensibilizar as pessoas e coletivos a evitar repetições de destruição. Nessa direção Joan-Charles Mèlich (2000) propõe que a educação em direitos humanos mantenha viva a luta da memória contra o *esquecimento*, fazendo da recordação do Holocausto um meio de evitar sua repetição para nunca mais ocorra, para que nunca mais aconteça.

ainda a possibilidade de implementação de seus princípios.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é o resultado de muito sofrimento, especialmente dos horrores vividos pela humanidade entre 1914/18 e 1939/45. O inédito número de mortes e especialmente com as experiências dos campos de concentração organizados pela experiência nazista e com as explosões nucleares de Hiroshima e Nagasáki, levaram a humanidade à revisão radical dos pactos políticos e à criação de mecanismos internacionais de proteção e defesa da vida e da promoção e manutenção da paz.

A partir de então diferentes povos, tendo vivido experiências de diferentes níveis de conflitos, esboçam movimentos e criam organizações sociais que expressem a indignação e ao mesmo tempo, que sejam capazes de criar instrumentos de proteção e defesa, além de ações públicas que realizem direitos capazes de estancar barbáries. Como propôs Aguirre (1997, p.7):

A opção pelos direitos humanos não nasce de uma teoria, nem de uma doutrina em particular. Mesmo a Declaração Universal é produto de uma longa e complexa teia de gritos e 'ais' de milhões de pessoas ao longo e largo do planeta e da História. "É resposta a estes gritos". A legislação, a codificação, a concretização em pactos e protocolos, é posterior a essa instância primordial do 'escutar' e 'sentir' o grito de quem se converteu em vítima, de quem foi despejado de sua dignidade ou de seus direitos.

Desse grito sentido na própria carne, a pessoa descobre o valor da dignidade, quando o cotidiano coloca desafios que impedem que ela seja reconhecida em sua dignidade e direitos.

3. A educação em direitos humanos pressupostos e movimentos

Na medida em que os avanços feitos, ao longo do período de reconstrução democrática, foram ainda insuficientes para vencer as barreiras da herança autoritária do período colonial, continuamos a viver cotidianamente com o velho dilema histórico de reconhecer que as violações aos direitos humanos não deixaram de ser práticas presentes na ação do Estado, mesmo na breve experiência de democracia dos primeiros anos do século XXI.

Seres culturais e historicamente condicionados, somos capazes de não permitir que a história, com toda sua herança autoritária, determine a nossa forma de ser e de agir de modo a que não nos reduza a meros objetos sem ação e criticidade como, com frequência, pretendem os teóricos do pensamento único. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que nos tornamos seres de ruptura. "Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade" (FREIRE, 2000, p. 121).

Mesmo que as heranças históricas das experiências de falta de liberdade tenham se mantido presentes nos movimentos, em busca da liberdade; anunciamos possibilidades de autonomia e uma pedagogia capaz de demonstrar que o ato educativo pode construir espaços que produzam uma cultura para além da opressão e do arbítrio (FREIRE, 2000).

Embora nossos avanços, no campo da educação em direitos humanos, tenham sido tímidos, produzimos um conjunto de políticas públicas inovadoras que ocorreram em um período histórico favorável a ousadias orientadas para o rompimento com as práticas autoritárias. Entre elas convém lembrar as que seguem no quadro abaixo.

Entre estes avanços situa-se o projeto internacional da Unesco que remonta aos anos setenta. Nas décadas seguintes a iniciativa repercute tanto na União Europeia (EU) quanto na Organização dos Estados Americanos (OEA), produzindo ações para a implementação do ensino e da aprendizagem de direitos humanos no ensino formal.

A UNESCO propõem às nações a ela associadas o estabelecimento de um esforço internacional para a implantação da educação em direitos humanos a partir de um programa denominado de década da educação em direitos humanos (1995- 2004). A partir de então são criados comitês e elaborados planos mundiais, regionais e nacionais, com o objetivo de construir uma cultura de direitos humanos conforme Programa de Ação, produzido no final da Conferência Mundial de Direitos Humanos (ONU, 1993). Neste Programa, em seu artigo 5º a ONU considera que:

Quadro 1 – Marcos Globais e Regionais da Educação em Direitos Humanos

- 1974 – UNESCO: Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- 1985 - União Europeia: Recomendação nº 7 aprovada pelo Comitê de Ministros em 14 de maio, 1985, pelos Estados membros do Conselho da Europa trata do ensino e aprendizagem dos Direitos Humanos nas escolas;
- 1988 - OEA: Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), o respeito dos direitos humanos como conteúdos que devem orientar a educação;
- 1993 - Nações Unidas: Conferência e Plano de Ação de Viena – EDH como eixo de ação;
- 1994 - UNESCO: Conferência Internacional de Educação em Genebra, Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, elaborado na Conferência ratificado pela UNESCO em 1995;
- 1994 - Nações Unidas: Resolução 49/184/ 1994 1995-2004 - Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais”, dando centralidade ao ensino formal;
- 1994 - OEA: Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas (Miami). “Os Chefes de Estado e de Governo, decidiram que os governos desenvolverão programas para a promoção e observância dos direitos humanos, inclusive programas educativos que informem a população sobre seus direitos legais e sobre sua obrigação de respeitar os direitos de outros”;

- 1997 - OEA: Declaração de Margarita - VII Cimeira Ibero-Americana no tema "Os Valores Éticos da Democracia", Venezuela, 8 a 9 de novembro de 1997;
- 1998 - Programa de Educação para a Paz;
- 2001- Terceira Cúpula das Américas, realizada de 20 a 22 de abril de 2001 na cidade de Québec, adotaram como cláusula a defesa da ordem democrática;
- 2001- OEA: Carta Democrática Interamericana;
- 2001- Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos;
- 2002 - Conselho da Europa: Comitê de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa - Resolução sobre Educação para a Cidadania Democrática;
- 2004 - Nações Unidas: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos: 1ª fase - educação básica, 2ª fase - educação superior, 3ª fase - mídia;
- 2005 - Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas, aprovado na Quarta Reunião de Ministros da Educação, no âmbito do Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral (CIDI), realizada em Scarborough, Trinidad e Tobago, de 10 a 12 de agosto de 2005;
- 2007 - "Ata do Panamá": Conferência Interamericana de Ministros da Educação sobre Educação em Direitos Humanos, convocada pelo Panamá e o IIDH, em que Ministros de Educação estabelecem o ensinamento dos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio do continente;
- 2008 - Declaração de Medellín: Juventude e Valores Democráticos", aprovada na quarta sessão plenária da Assembleia Geral, realizada em junho de 2008 na cidade de Medellín, Colômbia - compromisso de promover a educação formal e não-formal em valores e práticas democráticas com o propósito de desenvolver conhecimentos e habilidades na população juvenil para a vida em democracia e para o pleno gozo de seus direitos humanos e liberdades fundamentais.
- 2010 - Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos;
- 2011- Nações Unidas: Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos;
- 2011-2012 - A Educação em Direitos Humanos na Educação Formal nas Américas;
- 2013 - A necessidade de que os Estados envidem esforços para promover políticas públicas em direitos humanos na educação formal nas Américas e cumpram as obrigações assumidas de fortalecer a cooperação internacional para o intercâmbio de informações e experiências nessa matéria;
- 2014 - Resolução sobre Direito à Verdade;

Fonte: Zenaide (2010); Site Oficial da OEA

A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. As particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais, e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de seus sistemas políticos econômicos e culturais (ONU, 1993).

Desde a Década da Educação em Direitos Humanos, os países membros das Nações Unidas e da Organização dos Estados Americanos assumiram como responsabilidades de instituir planos nacionais para a inserção dos direitos humanos como centralidade do sistema de ensino. Foram, então, construídos projetos para o ensino formal e informal com o objetivo de construir uma Cultura em Direitos Humanos conforme o quadro que segue:

Quadro 2 – Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos

- 1998 - Equador: Plan Nacional Derechos Humanos del Ecuador
- 2000 - México: Convênio e Acordo com o Alto Comissariado da ONU
- 2001 - Venezuela: Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos
- 2001 - 2006 - Bolívia: Plano Bolívia Digna, Soberana, Productiva e Democrática
- 2003 - Brasil: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- 2003 - Panamá: Plano Nacional de Ação Integral para Educação em Direitos Humanos
- 2006 - México: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- 2006 - 2001: Bolívia: Plan Nacional de Desarrollo “Bolívia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien;
- 2006 - 2011 - Perú: Plan Nacional de Derechos Humanos 2006-2010.
- 2010 - Venezuela: Plan Nacional de Derechos Humanos.

Fonte: Zenaide (2010)

Mesmo tardiamente (2003) o Brasil elabora um Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁸. O Plano nasce em razão dos compromissos assumidos pelo Estado, mas se torna possível em razão das experiências vivenciadas através da educação popular e, mesmo da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com sua dimensão transdisciplinar, possibilitou avanços consideráveis especialmente da educação superior. As Universidades criaram ações extensionistas, núcleos de pesquisas, disciplinas em diferentes cursos de graduação e pós-graduação em direitos humanos, comprometidos com uma perspectiva interdisciplinar. O crescimento dos debates sobre a educação em direitos humanos levou o Conselho Nacional de Educação a promulgar as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 30 de maio de 2012, com a aprovação unânime dos Conselheiros⁹. Para o CNE, “[...] a educação em direitos humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades (BRASIL, 2011, p. 2). O quadro a seguir situa a agenda nacional das políticas públicas de Educação

8 Publicado originalmente em 2003 em sua segunda versão o PNEDH na sua página de apresentação reconhece que o Estado brasileiro “[...] tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considera-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito a diversidade e nas diversas modalidades e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã” (BRASIL, 2008).

9 Na sua introdução o Relatório do Conselho Nacional de Educação considera que “[...] a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercer seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas demais culturas e tradições” (BRASIL, 2011, p. 2).

em Direitos Humanos:

Quadro 3 – Agenda Nacional da Política de Educação em Direitos Humanos

- 1996: Educação em Direitos Humanos como Linha de Ação - Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de Direitos Humanos do Programa Nacional de Direitos Humanos.
- 2002: Educação em Direitos Humanos como Linha de Ação do Programa Nacional de Direitos Humanos.
- 2003: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
- Lei nº 11.525/ 2007. Acrescenta § 5o ao art. 32 da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.
- Decreto nº 7.037/2009. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH; institui a educação em direitos humanos como princípio norteador da Educação Básica.
- Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Fonte: Zenaide (2010); Site Oficial do Conselho Nacional de Educação.

Como é possível acompanhar pelos quadros acima a experiência brasileira não está desconectada da experiência latino-americana. Ao contrário o reencontro do continente com a democracia formal produziu iniciativas distintas e, muitas vezes complementares, que compõem caminhos que as sociedades latino-americanas percorrem no campo da educação em busca de consolidação da democracia e da superação das heranças do autoritarismo.

Mesmo com estes avanços, a educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem que começa a ser forjada no período de superação dos regimes militares na América latina (BASOMBRÍO apud SILVA, 1995). De encontros, seminários, oficinas e cursos, se forjou uma dinâmica na sociedade civil capaz de construir projetos de educação em direitos humanos no continente. Nesse protagonismo encontram-se as ações de organismos como: o Conselho de Educação de Adultos – CEAAL, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, o Instituto Peruano de Educación en Derechos y la Paz – IPEDEHP, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH, a Red Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos, a Novamérica e a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, dentre outros.

A partir destas experiências advindas dos movimentos sociais, das elaborações teóricas das universidades e de organizações internacionais, a educação em direitos humanos ganhou dimensões institucionais ao estabelecer compromissos, com os Estados nacionais para a criação de programas de ensino voltados para a educação básica e superior.

Nesse sentido a Carta Democrática Interamericana (2001) representa um acréscimo nos debates, quando associa a estabilidade dos regimes democráticos da região, com a promoção e proteção dos direitos humanos como condição fundamental para a existência de uma cultura societária democratizada. A Carta chama atenção para uma educação em direitos humanos de perspectiva intercultural em face do passado colonialista, exigindo o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa nas Américas, como forma de enfrentar a persistente discriminação de gênero, étnica e racial, e a exacerbação de diversas formas de intolerâncias¹⁰.

Os caminhos percorridos para a efetivação da educação em direitos na América Latina estão sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 5 – Educação para a Democracia e os Direitos Humanos

- 1980 - Convênio Governo Costa Rica e a Corte Interamericana de Direitos Humanos para a realização de *Cursos Interdisciplinares em Direitos Humanos* (a partir de 1983): direitos humanos e funcionamento dos mecanismos internacionais de proteção, educação para a democracia, modalidades de educação, revisão de currículo, materiais e programas educativos.
- 1981 - *Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina*; (ênfase nas práticas populares).
- 1982 - CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina realiza o Programa de *Educação para a Paz e os Direitos Humanos* – pensar uma rede de intercâmbio de experiências em educação popular, com o objetivo de pensar a realidade e a construção democrática no continente.
- 1983 - *1º Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos IIDH* (San José, Costa Rica).
- *1º Seminario Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos* (Costa Rica)
- *Proyecto de Apoyo a las Comisiones de Derechos Humanos en Centroamérica* - IIDH
- *Estudio Exploratorio acerca de la posibilidad de incorporar al currículum de educación secundaria la enseñanza de los derechos humanos*
- 1984 - *1º Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos* - CEAAL
- *2º Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos IIDH* (San José, Costa Rica).
- 1985 - *1º Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos* (Costa Rica)
- *2º Seminário Internacional, a Paz e os Direitos Humanos na América Latina* (intercambio de redes nacionais, projetos de EDH na educação popular e na educação formal).
- 1986 - *Oficinas Regionais (Montevideo)* – a EDH na educação formal e o trabalho dos educadores, convergência com os movimentos populares. A educação popular em direitos humanos deve “incorporar valores de participação, justiça, igualdade e solidariedade”.
- 1987 - *1ª Oficina Latino-americana de Direitos Humanos* – conteúdos e metodologias da EDH. Difusão e sistematização das experiências por meio de publicações de especialistas e do Boletim Paz e Direitos Humanos

10 A Carta Interamericana Democrática de 2001 chama atenção para a necessidade de assumirmos o compromisso em educarmos no espaço formal e não formal o ensino e a formação em direitos humanos. Sem uma educação democrática não temos como nos contrapor à cultura autoritária e excludente.

- 1988 - *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (Protocolo de San Salvador), determina o respeito dos direitos humanos como conteúdos que devem orientar a educação em cada um dos Estados Partes.
- 1993 - *3º Seminário Internacional, o papel da Educação em Direitos Humanos*;
- 1994 - *4º Seminário Internacional* (Quito, Equador). O funcionamento da rede latino-americana, com ênfase na sistematização, teorização e capacitação, além da descentralização do programa com autonomia para as organizações.

Fonte: Zenaide (2010; 2014)

Segundo Candau (2013, p. 162), os direitos humanos são conquistas históricas que nascem da prática de grupos sociais. Estas conquistas decorrem “do envolvimento, da participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas”, vivenciadas nas práticas cotidianas da educação direitos humanos na medida em que os mesmos compõem um campo de conhecimento.

“Em este sentido, creo que los derechos humanos son enseñables porque hay una historia de construcción de conocimiento sobre los derechos humanos, que es una historia que podemos seguir contándola y volver a contar” (CULLEN, 2012, p. 45). Neste campo de conhecimentos com suas dimensões históricas e filosóficas estão inseridos, desde tratados internacionais, declarações e pactos com questões de abrangência local, regional e nacional. Sua dimensão pressupõe a compreensão de que os direitos humanos surgem quando a vida humana e a vida do próprio planeta se compreendem ameaçadas.

Para além desses saberes, educar em direitos humanos pressupõe uma bandeira de justiça, igualdade e liberdade e anseio de paz e tolerância. Dimensões que incorporam valores e “dão um sentido profundo [...] às nossas vidas. Os direitos humanos são assim entendidos como um compromisso de mudança, transformação para uma sociedade mais justa e solidária” (GENEVOIS, 2007, p. 12). Nesta dimensão a educação em direitos humanos não se restringe a simples informação; ao contrário, está conectada a dimensão histórica e cultural na medida em que educadores e educandos, se apropriando de seu tempo e de seu espaço, como sujeitos emancipados, constroem seu processo de individualização e de socialização.

Sem essa relação do sujeito com a sociedade, o processo educativo não produziria um ser humano naturalmente voltado para a intervenção no mundo deixando nele suas “marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p. 119). Para sermos sujeitos, e não puro objeto, precisamos conhecer, não somente estarmos informados.

Se estivermos somente informados, nos transformamos em simples efeito do que acontece, não compreendendo as transformações da sociedade – cada vez mais rápidas na sociedade contemporânea. Entre elas: compreender que as mudanças das ordenações políticas não são simplesmente realizações das vontades de divindades vingativas. Elas ocorrem porque os seres

humanos as fazem, ora em busca de liberdade e igualdade, ora para retornar ao ponto da supressão de direitos. Ou como destaca Carvalho (2014, p. 171): “Se em um momento assistimos à ampliação das liberdades democráticas, temos uma expansão dos direitos e garantias. Se em outro vivenciamos a retração da democracia, abre-se espaço para um retrocesso das conquistas anteriores”.

As mudanças, econômico-sociais, culturais e políticas da sociedade contemporânea têm passado desde meados do XX por mudanças significativas nos paradigmas e modelos educacionais. Especialmente por parte de economistas ortodoxos, ligados a uma pressuposta única forma de pensar, tem-se insistido em impor aos Estados nacionais um modelo educacional que compreende o conhecimento como uma mercadoria, de tal modo que os sistemas de ensino sejam tratados como: “um shopping del saber, los padres como clientes y los docentes como proletários es una propuesta que tende a profundizar la desigualdade de modo análogo com el fundamentalismo de mercado” (FREIRE, 2012, p. 87).

Uma vez imposta como política de Estado, tal projeto não só transforma a educação em mercadoria como tende a destruí-la como um direito social. Mais que isto, ao reduzir os conteúdos escolares ao mínimo exigido para o convívio em sociedade, elimina-se um espaço de formação cultural e, especialmente, de formação democrática, negando assim os pressupostos da educação em direitos humanos.

Educar em direitos humanos pressupõe reconhecer que existe uma história de movimentos em busca dos direitos humanos, ou seja, que os mesmos não são uma dádiva. Ainda agora, e embora sobre constantes ameaças, nesta segunda década do século XXI, as mulheres continuam a mover-se por igualdade; os incontáveis seres humanos que sofrem fome e desamparo anseiam por fraternidade, e aqueles que vivem sob opressão continuam a clamar por liberdade.

Nesta direção educar em direitos humanos pressupõe ir além da informação. Exige compreensão crítica do ato de viver e de inserir-se no mundo como sujeitos aptos a compreender que aquele, que conhece não é somente um ser epistêmico, mas um sujeito histórico, pessoal, corporal. É um ser que está enraizado em uma realidade social cotidiana que a cada período histórico desafia os educadores e a sociedade na qual atuam a compreender os projetos educacionais de seu tempo.

Referências

ACHARD, Pierre *et al.* *Papel da memória*. 4. ed. Campinas: Pontes editores, 2015.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

AGUIRRE, Luiz Perez. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo. *Jornal da Rede*. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997, p. 7. Edição Especial.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade*: fragmentos de um dicionário político. 20. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos III*. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

BRASIL. *40 anos CDDPH Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana*. Brasília: SEDH-PR, 2004. Disponível em: <https://issuu.com/priscilalobregatte/docs/livrocddph_finalbaixa>. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos II*. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

CANDAU, Vera Maria *et. al.* *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDIA, N. *Direitos humanos: ausência de cidadania e exclusão moral*. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz, 1995. Disponível em: <<http://nevusp.org/wp-content/uploads/2015/01/down213.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

CARVALHO, José M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos humanos e educação: a forma-

ção docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (orgs.). *Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

CULLEN, Carlos. Critérios para plantear la agenda de la relación universidad y derechos humanos. In: PERCEVAL, Maria Cristina (coord.). *Derechos humanos y universidades*. Buenos Aires, Secretaria da Derechos Humanos. Ministério de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Fundação da Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno ediciones, 2012.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio: In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

MÈLICH, Joan-Carles. A memória de Auschwitz, o sentido antropológico dos direitos humanos. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). *A educação e os limites dos direitos humanos*. Ensaios de Filosofia da Educação. Porto: Editora Porto, 2000. p. 47-53.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura S.; CHAUÍ, Marilena. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura S. Reinventar a cidadania: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisci e PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da Democracia*. Petrópolis: Editora Vozes, Coleção Marco Zero, 2000.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Ed Leya, 2017.

SILVA, Humberto Pereira. *Educação em direitos humanos: conceitos, valores*

e hábitos. 1995. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIOLA, Solon E. A. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina *In*: RODINO, A. M. *et al*. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 29-60.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB*. João Pessoa: PPGE-UFPB, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A educação em direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 356-400.

História e concretização dos direitos sociais no Brasil e México

- Historia y concreción de los derechos sociales en Brasil y México
- History and concretization of social rights in Brazil and Mexico

Renan Antônio da Silva¹

Resumo: Este artigo demonstra que a função básica do Estado seria especialmente dar amparo e proteção aos que não podem, por si mesmos, defenderem-se de injustiças. Há os chamados direitos sociais para esse tipo de garantia. Porém, há o discurso ideológico no qual todos são iguais e o ideário de liberdade. O primeiro não produz justiça; o segundo é ocultado. Assim, poucos têm muito e uma multidão tem pouco ou nada. México e Brasil compartilham semelhanças nos seus problemas, mas não em possíveis soluções. Os dois países estabeleceram relações diplomáticas em 1830; no ano seguinte, o Brasil designou seu primeiro diplomata para a Cidade do México. O fortalecimento destas relações é embasada por leis diferenciadas que buscam o mesmo fim: o resgate da busca de direitos garantidos em tais dogmas jurídicos muitas vezes esquecidos.

Palavras-chave: Direitos Sociais. Ideologia. México. Brasil.

1 Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPG/PP) da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Pós- Doutor pela Universidade Estadual Paulista, UNESP – Marília. Doutor em Educação Escolar pela UNESP – Araraquara. Possui graduação em Ciências Sociais. E-mail: r.silva@unesp.br

Resumen: Este artículo demuestra que la función básica del Estado sería especialmente dar amparo y protección a los que no pueden, por sí mismos, defenderse de injusticias. Hay los llamados derechos sociales para ese tipo de garantía. Pero, hay el discurso ideológico en el que todos son iguales y el ideario de libertad. El primero no produce justicia; el segundo es ocultado. Así, pocos tienen mucho y una multitud tiene poco o nada. México y Brasil comparten semejanzas en sus problemas, pero no en posibles soluciones. Los dos países establecieron relaciones diplomáticas en 1830; al año siguiente, Brasil designó a su primer diplomático para la Ciudad de México. El fortalecimiento de estas relaciones está basado en leyes diferenciadas que buscan el mismo fin: el rescate de la búsqueda de derechos garantizados en tales dogmas jurídicos muchas veces olvidados.

Palabras clave: Derechos Sociales. Ideología. México. Brasil.

Abstract: This article demonstrates that the basic function of the State would be to give protection and protection to those who can not defend themselves by injustice. There are so-called social rights for this type of guarantee. However, there is the ideological discourse in which all are equal and the ideology of freedom. The former does not produce justice; the second is hidden. Thus, few have much, and a crowd has little or nothing. Mexico and Brazil share similarities in their problems, but not in possible solutions. The two countries established diplomatic relations in 1830; the following year, Brazil appointed its first diplomat to Mexico City. The strengthening of these relations is based on differentiated laws that seek the same end: the rescue of the search for rights guaranteed in such legal dogmas often forgotten.

Keywords: Social Rights. Ideology. Mexico. Brazil

Introdução

Policarpo Quaresma é o epíteto da crítica à sociedade brasileira na República Velha. O país livrou-se o Imperador e da família imperial, mas manteve os mesmos vícios odiosos comuns às aristocracias: uma classe dominante que ama o ócio, como sinal de distintiva nobreza e que despreza o trabalho como sendo algo a ser feito por pessoas desqualificadas, de segunda categoria (BARRETO, 1983, p. 46-48). Ironicamente, porém, o Brasil dispunha de um Código Criminal que ia de encontro a essa visão social. No seu capítulo XIII,

cujos temas eram “Dos Vadios e Capoeiras”, os artigos 399 a 404 previam punição a quem não trabalhasse para subsistência, sendo punido com prisão e deportação (estrangeiros) ou até recolhimento “a estabelecimentos disciplinares industriais, onde poderão ser conservados até a idade de 21 anos” (BRASIL, 1890). Aliás, esse código fazia explícita referência aos termos ‘vadio’ e ‘vagabundo’.

Qual era, contudo, a realidade brasileira? Dois anos antes desse decreto, em 1888, a então Regente Brasileira, assinou a lei 3.353 de 13 de maio de 1888, com apenas dois artigos, sendo que o primeiro dizia: “É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.” (BRASIL, 1888) e o segundo revogava qualquer disposição em contrário. Qual o resultado dessa lei? Considerando que a escravidão persistiu no Brasil por quase quatro séculos como política econômica de Estado, declarar o fim da escravidão implicava imediatamente em eliminar os escravos, não o sistema de trabalho que, em verdade, seguiu de maneira discreta nos rincões brasileiros. O ideário da abolição foi convertido em ideologia da liberdade.

As consequências imediatas foram: muitos negros continuaram em servidão para não morrer de fome; outros foram lançados nas ruas sem possuir absolutamente nada e sem oferta de trabalho (os seus antigos senhores preferiam contratar os imigrantes europeus que vinham chegando ao Brasil desde 1870 a pagar salário para seus outrora escravos); por fim, negros passaram à criminalidade para buscar obtenção de sustento, vivendo nas periferias das cidades, no que veio a ser chamado ‘favela’, em alusão a uma planta muito comum no Brasil que se espalha de maneira rápida e espantosa (CORDEIRO; SECCO, 2015).

Logo, as leis de vadiagem e vagabundagem atingiriam especificamente negros, que eram colocados à parte da sociedade, algo que a República, cuja virtude e nobreza deveriam ser evidentes em relação ao famigerado Império, não fez absolutamente nada. Ademais, os europeus que aqui chegaram, vinham de um continente, cujas lutas operárias e disputas trabalhistas eram concomitantes ao início da industrialização na Europa, a partir de meados do século XVII e com grande força nos séculos XVIII e XIX; e por isso não aceitariam certas realidades brasileiras passivamente. Há relatos de que alguns italianos e alemães eram mantidos em situação análoga a escravidão nos cafezais de São Paulo, no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais. Os antigos donos de escravos perderam suas posses humanas, mas não perderam seus vícios opressores. Essa situação, cuja lei e até mesmo a Constituição republicana eram inócuas, foram se tornando cada vez mais insustentáveis.

O limite desses abusos contra os trabalhadores no Brasil atingiu seu limite em julho de 1917 quando aconteceu a *Greve Geral da Indústria e do Comércio*, promovida pelas organizações operárias de inspiração anarquista. Anarquismo é uma ideologia política que se opõe a todo tipo de hierarquia

e dominação política, econômica, social e cultural, incluindo o Estado, o capitalismo, as instituições religiosas, o racismo e o patriarcado. Por uma análise crítica da dominação, o anarquismo pretende superar a ordem social na qual esta se faz presente através de um projeto construtivo baseado na defesa da autogestão, tendo em vista a constituição de uma sociedade libertária baseada na cooperação e na ajuda mútua entre os indivíduos e onde estes possam associar-se livremente (CORREA, 2015, p. 79). No Brasil, a fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) em 1906, que incluiu federações operárias locais de São Paulo, Rio de Janeiro, Santos e Porto Alegre, levou à greve geral em 1917 e a uma insurreição em 1918, marcando a hegemonia anarquista no movimento operário do país nesse período (p. 41).

As oligarquias brasileiras começavam a partir de então a ter dores de cabeça com o movimento trabalhista que, ao invés de oferecer objetos para seu controle, tinha à sua frente pessoas cujo raciocínio crítico não aceitava os desmandos que, por séculos, as elites brasileiras cometiam contra os escravos e trabalhadores livres sob seu controle. Esse foi o início, no Brasil, das lutas de cunho social, por direitos, por justiça, por um tratamento igualitário e por ganhos justos, condizentes com o árduo trabalho que enriqueciam cada vez mais a oligarquia dominante brasileira.

Como sempre, porém, o Brasil não estava na vanguarda dessas lutas. Na verdade, o país apresenta um atraso contumaz em comparação aos seus vizinhos latinoamericanos. Enquanto em 1906 formava-se a COB e somente em 1917 vem a Greve Geral, há muitos quilômetros daqui, no México, o movimento anarquista, nesse período, também se consolidou já em 1868 quando foi fundada uma organização específica anarquista, La Social. Entre 1877 e 1878, os anarquistas constituíram hegemonia no movimento operário mexicano, articulados no *Gran Círculo de Obreros en México* (GCOM). Ou seja, quase 50 anos de diferença separam o Brasil do México no que diz respeito às lutas por direitos sociais, civis, políticos e econômicos, sendo que no Brasil elas começam em 1917 e até 1988 são apenas um grito quase abafado. O México, porém, em 1917, promulga uma obra prima: a primeira Constituição da História a falar em tais direitos; tão bem elaborada, está em vigor até hoje, com emendas, evidentemente.

1 O embate do ideário e ideologia

O Brasil não foi o pai dessa grande disputa entre o imaginado e desejado: o programa de ação ou conjunto de aspirações (ideário) e a ideologia, entendida como ideia, discurso ou ação que mascara um objeto, mostrando apenas sua aparência e escondendo suas demais qualidades. Na verdade, veja a que ponto chegaram os pensadores do século XVIII, notadamente Kant ao

cunhar a expressão *aufklärung*, comumente traduzido por ‘iluminismo’ (ideário), mas que leva em si o sentido de esclarecimento (ideologia). Os pensadores desse período, de fato, negaram os milênios da história material humana e supunham criar um conjunto de velhas novidades. Isso não significa que esses pensadores não produziram novidades, mas se autointitularerem como ‘iluministas’ mostra quão inflado é o ego humano.

Deleuze, além de filósofo, historiador da filosofia, dedicou uma obra ao pensamento de Kant, no qual ele delineia algumas concepções sobre o pensamento kantiano sempre imbuído da questão moral e a liberdade. Menciona o filósofo Deleuze, 2000, p. 36:

Na verdade, o conceito de liberdade não reside na lei moral, visto ser ele mesmo uma ideia da razão especulativa. Mas esta ideia permaneceria puramente problemática, limitativa e indeterminada, se a lei moral nos não ensinasse que somos livres. É pela lei moral, unicamente, que nos sabemos livres, ou que o nosso conceito de liberdade adquire uma realidade objetiva, positiva e determinada. Achamos assim na autonomia da vontade uma síntese a priori que confere ao conceito da liberdade uma realidade objetiva determinada, ligando-o necessariamente ao da razão prática

Ora, o que passou com o ideário kantiano, que expressou uma realidade quanto à questão de estarmos desatados da mera ideia moral, abstrativa, que pode indicar e direcionar a liberdade plena pelo esclarecimento ou, como dizem Adorno e Horkheimer “preceitos para construção hierárquica dos conceitos” (2006, p. 71). Ocorreu o que é próprio do agir e viver humano pela história: a metamorfose das concepções, o engessamento em normas e a inflexibilização do pensamento, ao ponto de reduzirem pensamentos de grande relevância ao saber humano em definições simplórias. No caso de Kant, tudo ficou resumido ao imperativo categórico e toda sua epistemologia, que trata de costumes e vida social se perde.

Não está, assim, no pensamento kantiano o problema, mas sua ideologização, transformando o imperativo categórico em algo categorizante, que leva justamente ao que o filósofo desejava evitar: a mera coisificação da pessoa. Não há dúvidas de que existe um embate entre o proposto e o justaposto. Por essa razão, é próprio do Direito lançar mão de referenciamentos à concepção de Kant, mas não avançam à sua efetivação pela dialética que conduz ao esclarecimento, autonomia e maioridade, conceitos abordados pelo filósofo. A intenção foi bem proposta, o uso dela, não.

Assim, à luz da ideia de *aufklärung* há o ideário da liberdade; na ideologia surge a concepção de igualdade. Ocorre que, como conflitam entre si, não se produzem leis que tornem reais a liberdade, algo possível e divaga-se no impossível, a igualdade. A régua do direito positivo de que todos são iguais

perante a lei é uma enorme falácia, porque se todos são naturalmente diferentes, não é possível igualá-los, senão por uma régua que criará injustiças e desigualdades. Por outro lado, se o ideário de liberdade é perseguido, todos podem ser igualmente beneficiados porque, para ser livre, independe o sujeito ser homem, mulher, trans ou qualquer outro tipo de 'ser'.

Por esse motivo, há uma necessidade de se avançar à questão de deslocarmos o gênero para essência do humano, ao passo que sua identidade de gênero está vinculada ao 'ser'. Isso não pode ser confundido sob o risco de rotularmos uma pessoa e torná-la prisioneira das visões ideológicas que permeiam a sociedade intolerante em que vivemos (SILVA, 2017, p. 33-36). Não afirmamos que as pessoas ajam de tal forma propositalmente, embora existam tais. Ocorre que o pensamento social, que norteia a produção dos direitos das pessoas (subjettivos) está recalcado por composições dualistas. Mesmo aqueles, por exemplo, que praticam a fé por meio de uma religião não se apercebem de que não existe o Deus ou a Deus, há somente Deus, afinal, espíritos não dispõem de composição física de genitais.

Não é de se estranhar, portanto, que as principais leis do Brasil, a Constituição Federal (1988) e o Código Civil (2002) estejam permeados pelas sempre presentes palavras 'homem (ns) e mulher (es)'. Não se concebe as demais opções como se elas inexistissem. Como menciona Minardi (2007 p. 122), a produção dos diplomas jurídicos reflete os que compõem o Poder Legislativo. No caso da Constituição, pontua a pesquisadora:

A partir da organização das informações levantadas sobre os congressistas [de 1987/1988], pôde-se perceber a nítida influência da elite econômica e intelectual na condição dos interesses políticos, bem como atestar a importância dos laços de lealdade que esta mesma elite mantém com o poder central, para garantir os fluxos dos recursos asseguradores de sua continuidade no poder

Essa exposição franca explica por que nossa Constituição, e as inúmeras leis brasileiras possuem um discurso altamente retórico, prevendo diversos direitos, especialmente os que dão garantias sociais de cidadania, mas não resultam em nada. O discurso ideológico prevê atender às populações quanto ao que essa deseja ler ou ouvir do poder público, mas não há um ideário que estipule políticas públicas que efetivem esses direitos.

Assim, o Brasil sempre reveste com novas roupagens, cada vez mais nobres e garbosas, as práticas velhas de sempre. Os direitos sociais, que têm no seu bojo uma alta carga de discussão com a sociedade, tornam-se, assim, uma problemática e não uma solução. Como mencionado, os interesses de uma pequena elite, ainda que regional, desde bairros até as instâncias federais, serão postos à frente do bem comum. A noção de comunidade se per-

de, sendo alvos dessa ação danosa os minorizados: mulheres, negros, idosos, crianças e adolescentes, pessoas LGBT+, pobres e/ou os que agregam essas múltiplas condições simultaneamente.

Criamos um sistema que consegue, de maneira lícita, excluir aproximadamente 70% da população do acesso aos direitos sociais, mesmo sendo esses uma previsão ideológica jurídica. O irreal é considerado factível, o impossível é a verdade e os fatos são devidamente maquiados pelas estruturas que controlam o pensamento social brasileiro, destacadamente as mídias, especialmente a televisão e a indústria da propaganda.

Nessa grande disputa, os direitos sociais são sempre esquecidos, mesmo estando claramente descritos no texto da lei.

A Constituição (1988) no seu artigo 6º diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. A pergunta que nos fazemos é: são direitos que existem na lei máxima do país, mas para quem esses direitos tornam-se uma realidade ao invés de ser apenas um discurso ideológico do Estado?

O Brasil tem um histórico bem consistente de violações de direitos humanos, que dirá de direitos sociais. Recentemente, a cidade mais rica do país, São Paulo, por meio do seu prefeito, decidiu extinguir um bolsão de pessoas tóxico-dependentes que estava há muitos anos numa região específica da cidade. Qual a solução apresentada? Chamaram-se os batalhões da polícia militar e, com apoio do governo estadual, tais pessoas foram literalmente banidas da região sem qualquer assistência ou direitos sociais.

Por essa razão, questionamos a quem servem os direitos previstos na Constituição, quando – especialmente nas periferias urbanas – vemos pessoas serem isoladas por um ‘cordão sanitário’ similar ao defendido por Clemenceau após o fim da primeira fase da Grande Guerra do século XX, em 1919, ao propor o isolamento da Rússia para que a Europa não fosse ‘contaminada’ pelo comunismo bolchevique. Pois bem, e as pessoas que estavam ali? O problema era somente delas. O resultado foram os inúmeros massacres ocorridos na guerra civil que mergulhou a Rússia em horrores terríveis. Além disso, esses países do cordão de Clemenceau são os que ficaram entregues aos índices de desenvolvimento mais comprometidos na Europa contemporânea.

Mas no Brasil criamos vários ‘cordões sanitários’. Quando se negam às pessoas direitos sociais elementares – o que é comum nas periferias, a intenção é que essas permaneçam isoladas em algum dos muitos bolsões, em que a pobreza viceja, alimentando os altos índices de violência, especialmente contra as pessoas minorizadas, esquecidas da sociedade brasileira, os desejados e inconvenientes.

2 Aspectos de México e Brasil

O México é um dos três países da América do Norte, o menor deles. Seu território é o equivalente a um quarto do território brasileiro, porém sua população é pouco mais da metade da brasileira, com densidade de 55 habitantes/km² (MEXICO, INEG), enquanto a do Brasil é de 23,8 habitantes/km² (BRASIL, IBGE). De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do México e Brasil são muito similares, sendo que o México ocupa a posição 74^a., com índice 0,756 e Brasil 75^a. Com 0,755 (ONU, 2015), ambos considerados países com alto índice de desenvolvimento humano. O *Índice de Gini*, que mede a desigualdades em geral, e especialmente a desigualdade na distribuição de renda, nos dá outro panorama: o Brasil tem índice de 51,5 e México de 48,2 (BANCO MUNDIAL, Gini). A diferença mais expressiva entre os dois países é verificada quando se analisa o Produto Interno Bruto (PIB), relacionado ao índice Paridade de Poder de Compra (PPC), que indica quanto a população efetivamente dispõe ou quanto efetivamente valem seus ganhos com base na moeda internacional comum, o dólar estadunidense. Nesse caso, o PIB/PPC do Brasil é de US\$ 15.153,00 e México US\$ 18.135,00 (FMI, 2014); logo, um cidadão mexicano tem quase três mil dólares a mais à sua disposição do que um cidadão brasileiro. Isso tem impacto direto na qualidade de vida das pessoas nesses países.

Embora haja todas essas similitudes entre ambos os países, sua história teve um curso muito distinto no decorrer da história. O Brasil foi invadido pelos portugueses com uma esquadra em 1500, sem causar muito impacto. A partir, de 1531 e, posteriormente, em 1549 o Reino de Portugal iniciou seu processo de exploração, dividindo as terras brasileiras em capitanias hereditárias, posteriormente estabelecendo um Governo Geral e implantando o sistema de plantation, com a cultura da cana de açúcar à base do trabalho de escravos raptados na África. No século XIX, ano de 1822, o filho do rei de Portugal passa a iniciar o processo de separação política de Portugal, o que se efetivará em 1825 com o pagamento de indenização a Portugal de dois milhões de libras esterlinas e concessão ao rei de Portugal do título de Imperador do Brasil, assim como ele, Pedro o detinha. De modo que não houve uma independência, mas uma negociação para trocar a coroa da cabeça de um português para a cabeça de outro português, Pedro de Bragança.

No México: os astecas, que atingiram alto grau de sofisticação tecnológica e cultural, eram governados por uma monarquia eletiva, e organizavam-se em diversas classes sociais, tais como nobres, sacerdotes, guerreiros, comerciantes e escravos, além de possuírem uma escrita pictográfica e dois calendários (astronômico e litúrgico). Ao estudar a cultura asteca, deve-se

prestar especial atenção a três aspectos: a religião, que demandava sacrifícios humanos em larga escala, particularmente ao deus da guerra, Huitzilopochtli; a tecnologia avançada, como a utilização eficiente das chinampas (ilhas artificiais construídas no lago, com canais divisórios) e a vasta rede de comércio e sistema de administração tributária.

Cortés retornou a Tenochtitlán em 24 de junho de 1520, e convenceu Montezuma a tentar apaziguar a revolta dos indígenas. Entretanto, enquanto falava com seu povo, Montezuma foi atingido por uma pedra e, dias depois, morreu em decorrência do ferimento. Forçados pela situação desesperadora e pelo crescente número de espanhóis mortos e feridos, Hernán Cortés decidiu deixar a cidade do México na noite de 30 de junho de 1520, que ficou conhecida como a noite triste. Em 8 de julho de 1520, os espanhóis finalmente chegaram a Tlaxcala para se refugiarem e se organizaram para atacar Tenochtitlán, e onde Cortés recebeu reforços consideráveis de navios, soldados, artilharia e cavalos, para compensar as perdas ocorridas durante a noite triste. No final de maio de 1521, a cidade de Tenochtitlán foi sitiada durante 75 dias pelas tropas de Cortés. Após a captura e morte do último rei asteca, Cuauhtémoc, a conquista foi consumada (MARTINEZ, 1990, p. 268, 281).

A república foi proclamada em 1824. Entre 1846 e 1848, durante a guerra com os Estados Unidos, o México perdeu uma série de territórios localizados no norte do país: áreas que, hoje, compreendem os estados do Texas, Nevada, Califórnia, Utah e Novo México. Durante o Porfiriato, período de 31 anos (1876-1911) de governo do general Porfirio Díaz (interrompido apenas entre 1880 e 1884 quando Manuel González ascendeu ao poder), foram construídos 19.000 km de vias férreas, deu-se a integração mexicana através dos telégrafos, foram realizados investimentos estrangeiros e a indústria nacional foi impulsionada. A revolução mexicana, responsável pelo fim do porfiriato, foi liderada por Zapata e Villas, ocorreu em 1910 e custou a vida de 10% da população daquela época².

A provável fraude eleitoral que levou à quinta reeleição de Díaz provocou a Revolução Mexicana de 1910, inicialmente liderada por Francisco I. Madero. Díaz renunciou em 1911 e Madero foi eleito presidente, mas deposto e assassinado durante um golpe de Estado dois anos depois, dirigido pelo conservador general Victoriano Huerta. Evento esse que reiniciou a guerra civil, envolvendo figuras como Francisco Villa e Emiliano Zapata, que formaram suas próprias forças. A terceira força, o exército constitucional liderado por Venustiano Carranza, conseguiu pôr fim à guerra, e radicalmente alterou a constituição de 1857 para incluir muitas das premissas e demandas sociais dos revolucionários, sendo re-

2 MEXICANHISTORY.ORG. *Díaz and the Porfiriato 1876-1910*. Disponível em: <<http://mexicanhistory.org/Diaz.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2019 (tradução nossa).

digida uma nova carta constitucional, a Constituição de 1917³.

Reflete as diferentes tendências expressas antes e durante a Revolução Mexicana: anticlericalismo, agrarismo, sensibilidade social, nacionalismo. Anuncia uma reforma agrária e leis sociais (jornada de oito horas, direito de associação em sindicatos, direito à greve, salário mínimo, limitação do trabalho feminino e infantil). O poder da Igreja é fortemente reduzido: perda do controle do estado civil e de toda intervenção social e política, nacionalização dos locais de culto, interdição aos membros do clero de se candidatarem em eleições, de se exprimirem politicamente, de herdar ou transmitir heranças. A não reeleição do presidente e a extinção do cargo de vice-presidente foram igualmente estabelecidas nesta constituição. Foi a primeira constituição da História a incluir os chamados direitos sociais, dois anos antes da Constituição de Weimar de 1919.

A Constituição dos Estados Unidos Mexicanos - 1917

As características da Constituição Mexicana de 1917, com seus 136 artigos: escrita, democrática, orgânica, rígida e super-rígida, ortodoxo-eclética (especialmente na sua formulação), analítica e preceitual. Sua fonte ideológica foi justamente a doutrina anarcossindicalista que varria o México naqueles dias, que se difundiu especialmente após 1870 no México, originalmente criadas na Espanha, Rússia e Itália. Em 1906, o grupo *Regeneración*, liderado por Ricardo Flore Magón lançou um manifesto amplamente divulgado pelo México, contra o porfiriato e com as seguintes reivindicações: 1) proibição de reeleição do Presidente da República (Porfirio Díaz havia governado mediante reeleições sucessivas, de 1876 a 1911); 2) garantias para as liberdades individuais e políticas (sistematicamente negadas a todos os opositores do presidente-ditador); 3) quebra do poderio da Igreja Católica; 4) expansão do sistema de educação pública; 5) reforma agrária; e 6) proteção do trabalho assalariado. Essas foram as linhas mestras da Constituição de 1917 (COMPARATO).

A transformação dessas ideias em normas constitucionais, de um ideal extremamente liberal, contra o caudilhismo mexicano, criando um pesado aparato estatal e concedendo ao *chefe do poder executivo* um amplo poder, maior até do que o concedido pela constituição dos Estados Unidos ao seu presidente. A intenção de destruir os centros de poder gerou, na verdade, a partir da fundação do Partido Revolucionário Institucional (PRI), em 1929, uma monocracia nacional, sendo que o PRI governou o México até 2000. Irônico, mas era uma ditadura constitucional e democrática. Como disse Llosa, escritor peruano, dado a pitacos

3 PBS ORG. *Mexican Revolution*. Disponível em: <<http://www.pbs.org/opb/historydetectives/feature/mexican-revolution/>>. Acesso em: 28 fev. 2019. (tradução nossa)

políticos, descreveu o México como a “ditadura perfeita” (EL PAIS, 1990).

A Carta Política mexicana de 1917 foi a primeira a atribuir aos direitos trabalhistas à qualidade de direitos fundamentais, juntamente com as liberdades individuais e os direitos políticos (arts. 5º e 123). A importância desse precedente histórico deve ser salientada, pois na Europa a consciência de que os direitos humanos têm também uma dimensão social só veio a se firmar após a grande guerra de 1914-1918, que encerrou de fato o “longo século XIX”. A Constituição de Weimar, em 1919, trilhou a mesma via da Carta mexicana, e todas as convenções aprovadas pela então recém-criada Organização Internacional do Trabalho. Na Conferência de Washington do mesmo ano de 1919, regularam-se matérias que já constavam da Constituição mexicana: a limitação da jornada de trabalho, o desemprego, a proteção da maternidade, a idade mínima de admissão nos trabalhos industriais, e o trabalho noturno dos menores na indústria. Alguns artigos dessa carta constitucional dizem:

Art. 5º - Ninguém poderá ser obrigado a prestar trabalhos pessoais sem justa remuneração e sem seu pleno consentimento [...]

Art. 6º - A manifestação de ideias não será objeto de nenhuma inquirição judicial ou administrativa, exceto em casos que atentem contra a moral, os direitos de terceiros, provoque algum delito ou perturbe a ordem pública;

Art. 7º - É inviolável a liberdade para escrever e publicar escritos sobre qualquer matéria [...]

Art.123 – O Congresso, a União e as leis dos estados deverão expedir leis sobre o trabalho, fundadas nas necessidades de cada região, sem contrariar as seguintes bases que regerão o trabalho dos trabalhadores diaristas, empregados, trabalhadores domésticos, artesãos e todos os contratos de trabalho:

I - a duração máxima da jornada de trabalho será de oito horas;

II – a jornada máxima do trabalho noturno será de sete horas [...];

V – as mulheres, durante os três meses anteriores ao parto não fará trabalhos que exijam esforço físico considerável. [...] No mês seguinte ao parto, desfrutará obrigatoriamente de repouso sem prejuízo ao seu salário. No período de lactância terá descansos extraordinários a cada meia hora para amamentar seus filhos;

VI – O salário mínimo que deverá se desfrutar o trabalhador será o que se considerar o suficiente, atendendo as condições de cada região para se satisfazer as necessidades normais da vida do trabalhador, sua educação, seu lazer, considerando-o como chefe de família. [...] XVIII – As greves serão lícitas quando tiverem por objetivo conseguir o equilíbrio entre os diversos fatores de produção, harmonizando os direitos do trabalho com o do capital [...]⁴.

A Constituição Mexicana também foi pioneira em tratar de um assunto

4 DIÁRIO OFICIAL DE LA REPÚBLICA MEXICANA. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero de 1857. Tomo V, 4ª Época, n. 30, de 5 de febrero de 1917, p. 149-161. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019. (tradução livre)

que mesmo no século XXI é espinhoso: a posse da terra. O artigo 27 explicitava longamente a maneira de se possuí-la, sendo garantido aos mexicanos a posse da mesma e o Estado especificando a extensão máxima que cada poderaria ter (alíneas "a" - "f"). Foi a primeira reforma agrária efetiva a ser realizada na América Latina, assegurando aos cidadãos a posse de um mínimo possível de terra no território. Outras garantias constitucionais eram a de não ser preso sem uma acusação formal, válida (arts. 17-19), sendo que qualquer detenção só poderia ter prazo máximo de três dias sem denúncia, sem ela, o custodiado deveria ser liberto. O artigo 20 especifica as garantias que qualquer acusado teria quanto à ampla defesa (incisos II e IV-X), fiança (inciso I) e audiência pública no prazo de 48 horas após detenção (inciso III), abolição de penas degradantes, corporais e mutilações, mas a manutenção de pena de morte em casos específicos (art. 22)

3 Considerações finais

Ainda que Brasil e México sejam nações com histórias muito similares, seguiram um curso histórico muito diferenciado. Evidente que ambas as nações tinham e têm uma elite dominante que sempre dita como processos legais são conduzidos. No caso do México, havia até mesmo uma família imperial dominante, o que automaticamente implica em distinção de classes. O Brasil, por outro lado, por ocasião da invasão portuguesa tem sociedades altamente complexas, porém, nômades e com sistema de centralização de poder político bastante fragmentado.

Porém, há uma inversão tão severa que o Brasil, a partir do século XIX cria uma nobreza própria, um sistema monárquico de privilégios e a manutenção da escravidão africana como seu principal sustentáculo. O México, por outro lado, no mesmo século afunda-se em revoluções sanguinárias, com a mesma disputa de elites, mas levados por um ideário de que seria necessário se criar um México nacional e para os mexicanos. O fracasso dessa ideia, após sucessivas tentativas, por fim, causa o banho de sangue que comprova uma realidade gritante: os direitos sociais são escritos com sangue, muito sangue.

Há de se mobilizar a vontade popular, com uma pressão constante e intransigente sobre o poder político. Isso ocorreu no México e produziu uma Constituição pioneira. Os problemas foram resolvidos? Não. Os problemas sociais que México e Brasil enfrentam acabam se encontrando nas avenidas da sociologia, especialmente no que diz respeito à equidade de gênero. O México tem taxas de feminicídio e violência contra pessoas LGBTQ+ similares ao Brasil.

Contudo, o México tem criados dispositivos de mitigação desses problemas que não estão na legislação, mas em algo muito mais sério: a educação. Considerando que o Brasil está atualmente posicionado em 67º lugar

no ranking mundial elaborado pela UNESCO, com taxa de alfabetização de pouco mais de 90% temos desafios enormes. O México, no mesmo ranking está em 24º e com índice de 97% de educação. Acreditamos, portanto, que na batalha da construção dos direitos sociais, tão necessário para uma sociedade de todos e para todos, o México, nosso irmão mais próximo, provavelmente conseguirá avanços mais rapidamente que o Brasil.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BANCO MUNDIAL. *GINI Index* (World Bank Estimate). Disponível em: <<http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 17. ed. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. *Decreto 847 de 11 de outubro de 1890*: Promulga o Código Penal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. *Lei 3.353 de 13 de maio de 1888*: Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. IBGE – *Censo 2010, Atlas Demográfico*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. A Constituição Mexicana de 1917. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/mex1917.htm>>. 19 mai. 2019.

CORDEIRO, I.; SECCO, R. 2015. *Jatropha*. In: *Lista de Espécies da Flora do Brasil*. Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://floradobrasil.jbrj>>.

gov.br/jabot/floradobrasil/FB55779>. BFG. Growing knowledge: an overview of Seed Plant diversity in Brazil. *Rodriguésia*, v. 66, n. 4, p. 1085-1113. 2015. Acesso em: 19 mai. 2019.

CORRÊA, Felipe. *Bandeira negra*. Rediscutindo o anarquismo. São Paulo: Prismas, 2015.

DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 2000.

MÉXICO. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero de 1857*. Tomo V, 4ª Epoca, n. 30 de 5 de febrero de 1917, p. 149-161. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

MÉXICO. INEG – *México en cifras*. Disponível em: <<http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

EL PAIS. Vargas Llosa, “*México es la dictadura perfecta*”. De 1 set. 2000, Madrid, España. Disponível em: <http://elpais.com/diario/1990/09/01/cultura/652140001_850215.html>. Acesso em: 18 mai. 2019.

FMI. *World economic and financial surveys: world economic outlook database*. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/02/weodata/index.aspx>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

MARTÍNEZ, José Luis. *Hernán Cortés*. Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México: UNAM, 1990.

MEXICANHISTOTY.ORG. *Diaz and the Porfiriato 1876-1910*. Disponível em: <<http://mexicanhistory.org/Diaz.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

MINARDI, Ines. *A elite possível: congresso constituinte de 1988*. São Paulo: Expressão e Arte, 2007.

PBS ORG. *Mexican revolution*. Disponível em: <<http://www.pbs.org/opb/historydetectives/feature/mexican-revolution/>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

SILVA, Marcio José. *Caverna do ódio e preconceito*. Curitiba: CRV, 2017.

ONU. *Human development report 2015*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) a la inclusión educativa en la Comunidad Valenciana (2018): 70 años de recorrido normativo

- From the Universal Declaration of Human Rights (1948) to educational inclusion in the Valencian Community (2018): 70 years of normative journey
- Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) à inclusão educativa na Comunidade Valenciana (2018): 70 anos de percurso normativo

Sandra García de Fez¹

Resumen: En 2018 se celebró el 70 aniversario de la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y se publicó el Decreto valenciano de Equidad y de Inclusión Educativa. Ambos acontecimientos son puestos en relación en este artículo para analizar si a lo largo de estas siete décadas, el derecho a la educación definido en la Declaración, tiene en la inclusión la llave para su completo desarrollo sin exclusiones. El reconocimiento por parte de los distintos gobiernos de la Declaración, no implica que se estén llevando a cabo todas las acciones posibles para garantizar que la población

¹ Doctora en Pedagogía, Profesora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València. Correo: sandra.defez@uv.es

tenga asegurada una vida plena en igualdad de condiciones. La educación se considera un derecho universal para todas las personas sin diferencias de ningún tipo y resulta clave para la consecución de otros derechos fundamentales. Se han ido consolidando sistemas educativos que, sin embargo, continúan marginando a individuos y sectores para los que la escuela no está preparada todavía. España no es una excepción. A pesar de haber firmado todos los tratados internacionales y europeos de derechos humanos y de inclusión educativa y de haber generado legislación propia al respecto, queda lejos de transformar cada aula en un espacio inclusivo para todo el alumnado. El gobierno actual de la Comunidad Valenciana ha hecho una importante apuesta con una estrategia global con la inclusión como eje principal y aprobó en 2017 el Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social 2017-2022 y un año más tarde el texto que desarrolla el plan en educación, el Decreto de Equidad y de Inclusión Educativa. En este trabajo se analiza el desarrollo normativo desde la Declaración de 1948 hasta el Decreto valenciano de inclusión siete décadas más tarde.

Palabras clave: Derecho a la educación. Derechos humanos. Inclusión educativa. Comunidad Valenciana.

Resumo: Em 2018 celebrou-se o 70º aniversário da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e publicou-se o Decreto valenciano de Igualdade e de Inclusão Educativa. Ambos acontecimentos são relacionados neste artigo para analisar se, no decurso dessas sete décadas, a inclusão tem sido a chave do desenvolvimento integral do direito à educação definido na Declaração. O reconhecimento da Declaração por parte dos distintos governos não implica que se estão realizando todas as ações possíveis para garantir que a população tenha assegurada uma vida plena em igualdade de condições. A educação é considerada um direito universal de todas as pessoas sem diferenças de nenhum tipo e é essencial para a consecução de outros direitos fundamentais. Os sistemas educativos foram-se consolidando, porém, continuam marginalizando indivíduos e setores para quem a escola ainda não está preparada. Espanha não é uma exceção. Apesar de assinar todos os tratados internacionais e europeus de direitos humanos e de inclusão educativa e de criar legislação própria a respeito, ainda está longe de transformar cada aula num espaço inclusivo para todos os alunos. O governo atual da Comunidade Valenciana fez uma aposta importante com uma estratégia global em que a inclusão é o principal eixo e aprovou, em 2017, o Plano Valenciano de Inclusão e Coesão Social 2017-2022 e, um ano mais tarde, o texto

que desenvolve o plano de educação, o Decreto de Igualdade e de Inclusão Educativa. Nesse trabalho, analisamos o desenvolvimento normativo desde a Declaração de 1948 até ao Decreto valenciano de inclusão, sete décadas mais tarde.

Palavras-chave: Direito à educação. Direitos humanos. Inclusão educativa. Comunidade Valenciana.

Abstract: In 2018 the 70th anniversary of the adoption of the Universal Declaration of Human Rights (1948) was celebrated. That same year, the Educational Inclusion and Equity Valencian Decree was published. This article links both events to assess whether throughout these seven decades inclusion holds the key for the complete development, without exceptions, of the right to education embodied in the Declaration. The recognition of the Declaration by the different governments does not imply all possible actions are being implemented in order to ensure that the population has a fulfilled life on equal terms. Education is considered a universal right for everyone with no differences and is key to achieving other fundamental rights. And although educational systems have been established they still marginalize individuals and sectors of people for whom the school is not ready yet. Spain is no exception. In spite of having signed all international and European treaties on human rights and educational inclusion and created its own legislation with regards to education, it is still far from transforming every single classroom into an inclusive space for every student. The current government of the Community of Valencia has made an important commitment creating a comprehensive strategy with inclusion at its core. In 2017 it passed the Valencian Plan for Inclusion and Social cohesion 2017-2022 and, in 2018, the text that describes the plan on education, the Educational Inclusion and Equity Decree. This paper analyses the policy development from the Declaration in 1948 to the Valencian Decree on inclusion seven decades later.

Keywords: Right to education. Human rights. Educational inclusion. Community of Valencia.

1 Introducción

En una de sus magníficas tiras cómicas, el humorista gráfico argentino Quino, trata el tema del derecho a la educación. Rodeados de libros Mafalda

y su querido amigo Felipe hacen los deberes; Felipe alza la mirada y asevera con no disimulado fastidio: “Nuestro derecho a la educación es tan indiscutible... que no hay la más mínima esperanza de que algún alma caritativa nos lo quite”. Efectivamente, la educación es un derecho reconocido e incontestable recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en 1948, y difundido por todo el mundo, con desiguales resultados. Sin embargo, a 70 años de la proclamación de la citada Declaración, cabe preguntarse si la ciudadanía accede a la educación reglada en igualdad de condiciones y si los sistemas educativos cuentan con los recursos y medios necesarios para garantizar la permanencia y el éxito académico de cada alumno y alumna. En caso contrario, se está vulnerando el derecho a la educación.

El tema es complejo y difícil de justificar, especialmente en los países con sistemas democráticos asentados y una cierta estabilidad económica y que continúan sin garantizar a toda su población, la cobertura de necesidades tan básicas como la educación. En el caso de España, tanto su texto constitucional de 1978, como toda la legislación que de ella deriva, recoge la responsabilidad del Estado en la provisión de formación a toda la población. A través de una mirada puramente legalista y superficial, podríamos afirmar que este debate carece de recorrido ya que, como afirma muy a su pesar, el personaje de Felipe, la educación se ha transformado en una obligación. Si profundizamos en el asunto se observa claramente cómo nuestro país y muchos otros, han ratificado todos los acuerdos y convenciones a nivel internacional y europeo, y, sin embargo, carecen de las estructuras, planes y recursos necesarios para convertir en realidad la elogiosa pretensión de una “educación para todas las personas”.

Los vaivenes legislativos que en los últimos treinta años han ido conformando el sistema educativo en España, no han sido óbice para que la inclusión educativa haya ido ocupando un lugar central en las políticas educativas del país. En este artículo se pretende vislumbrar si la inclusión recoge el legado de la DUDH de 1948 y se ha convertido en la hoja de ruta necesaria para que en las aulas tengan cabida absolutamente todas las personas. Con el fin de ilustrar esta idea, se parte de la DUDH y se llega al Decreto valenciano de equidad y de inclusión educativa, publicado 70 años después, para examinar de forma crítica, de qué manera el reconocimiento del derecho a la educación ha dado paso a la reivindicación de una inclusión educativa real que asuma que la diversidad es una realidad y resulta positiva. Se trata de una norma con apenas recorrido, seis meses desde su promulgación, que supone una propuesta innovadora y muy ambiciosa para las instituciones educativas y para la sociedad en general, ya que busca transformar la enseñanza valenciana bajo el prisma de la equidad y la inclusión, con la finalidad de garantizar a cada persona el derecho a la educación.

2 La educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

En 1948, la DUDH supuso un gran avance en el reconocimiento internacional de uno de los derechos básicos de carácter más transversal: el derecho a la educación. Si bien históricamente se ha asociado con escolarización y, por ende, con la infancia y la juventud, en la Declaración se cita la formación a lo largo de la vida, ampliando a la población adulta la formación reglada.

La Asamblea General de las Naciones Unidas, detalló en los 30 artículos que componen la DUDH, los derechos humanos considerados primordiales, partiendo de la Carta de San Francisco del 26 de junio de 1945. El texto tiene carácter orientativo y se ha ido concretando en una serie de pactos internacionales y una serie de protocolos que han ido suscribiendo los distintos países y le compromete a su cumplimiento. Uno de los aspectos más destacables del documento es que se rige por principios de plena vigencia en la actualidad como la universalidad, la interdependencia de los derechos entre sí y la igualdad y la no discriminación entre todas las personas.

Se trata de un referente para la inclusión en sentido amplio. Reivindica sin exclusiones el disfrute de los derechos, como se establece en el artículo segundo en el que dice que los derechos y libertades son propios de toda persona, con independencia de su origen nacional, religión, ideología política, posición económica o cualquier otra condición.

En lo concerniente a la educación, son varios los apartados que a ella se refieren. El artículo 18 versa sobre la libertad de pensamiento y religión, lo que abona el terreno para ahondar en el artículo 26, en la enseñanza reglada. Se dice claramente que toda persona tiene derecho a formarse y que dicha formación ha de ser gratuita en sus primeros niveles y de carácter obligatorio. Asimismo, se recoge la intención de generalizar la instrucción técnica y profesional, pensando en dotar a las personas de las herramientas formativas necesarias para desarrollar un trabajo remunerado. En cuanto a los estudios superiores, se refuerza la idea de que el acceso ha de permitir que cualquier persona en base a sus méritos académicos, pueda optar a ellos.

Seguidamente se describen cuáles deberían de ser los objetivos de la educación formal, incidiendo en el desarrollo personal, el fomento y respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. En esta línea se remarca la importancia de la buena relación entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, proporcionándole un papel central a las Naciones Unidas en el mantenimiento de la paz. En España este encargo se concretó en el 2006 cuando se aprobó implementar en el segundo ciclo de primaria y en todos los cursos de secundaria, la asignatura “Educación para la Ciudadanía

y los Derechos Humanos". Vigente hasta el 2016, año en el que fue definitivamente eliminada del currículo escolar, consistía en la enseñanza de los valores democráticos y constitucionales, siguiendo una recomendación del Consejo de Europa en el año 2002. En esta recomendación se instaba a los países miembros a incluir en las aulas, la educación para la ciudadanía democrática, convirtiéndola en un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas, como así se hizo en España no sin polémica (FERNÁNDEZ-SORIA, 2008).

A la luz de la DUDH, muchos han sido los tratados y declaraciones publicadas, con el ánimo de unificar criterios entre los países firmantes en cuanto al reconocimiento y garantía de los derechos humanos fundamentales. Así ocurre con la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. A raíz de la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y una vez recogida en la DUDH, la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamó que cada niño y niña debe poder disfrutar de una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian. Interpela tanto a las personas de forma individual como a las organizaciones, autoridades locales y gobiernos nacionales, a que reconozcan esos derechos y asuman la responsabilidad para que sean una realidad, a través de medidas legislativas y dotación económica.

El primer principio de la Declaración de los Derechos del Niño, se centra en "reconocer esos derechos a todos los niños sin excepción de ningún tipo", retomando el espíritu de la DUDH, en cuanto a su universalidad y no exclusión. Las alusiones directas a la educación se producen en el quinto principio, en el que se dice que "El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular". En el séptimo, se interpela a que la formación reglada en las etapas elementales, ha de ser gratuita y obligatoria. Se reconoce a las familias el papel en la responsabilidad de la educación y orientación de los hijos e hijas y se defiende el derecho de la infancia a jugar, como parte importante de sus procesos de aprendizaje.

Treinta años más tarde, vio la luz la Convención de los Derechos del Niño (1989), que buscaba el compromiso por parte de los estados que la sancionaran, lo que no ocurría con la Declaración de los Derechos del Niño. Su redacción conllevó diez años de debate y negociaciones con gobiernos de todo el mundo y distintas entidades y líderes, hasta que el 20 de noviembre de 1989, se logró aprobar un texto unificado. Alcanzó el rango de ley un año después y en la actualidad ha sido aceptada por todos los países del mundo, a excepción de Estados Unidos de América y Sudán del Sur.

La Convención se estructura en 54 artículos que recogen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de niños y niñas. A su vez,

define las obligaciones y responsabilidades de los gobiernos, las familias, el profesorado, profesionales de la salud y de los propios infantes. Se creó un Comité de los Derechos del Niño, siguiendo lo marcado en el artículo 43, formada por 18 personas expertas de reconocido prestigio en el ámbito de la infancia y los derechos humanos, encargado del seguimiento de la implementación de la Convención en los estados miembros, lo que infiere una revisión permanente. El escrito se completa con tres protocolos que versan sobre la venta de niños y niñas y la prostitución infantil; la participación de los y las menores en conflictos armados y el procedimiento para presentar denuncias ante el Comité.

En el artículo 23 se hace referencia a los y las menores con diversidad funcional, bajo la denominación de “niño mental o físicamente impedido”, y al reconocimiento de sus derechos para disfrutar de una vida plena en igualdad de condiciones y poder contar con los cuidados que requieran, siendo estos, en la medida de lo posible, de carácter gratuito. Se presta especial atención a una “educación efectiva”, idea precursora de la inclusión educativa, es decir, que trascienda el mero acceso a la plaza escolar y garantice un buen desarrollo y la obtención de los resultados escolares esperados, con el propósito de “lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad”.

La educación en un sentido más amplio, es tratada en los artículos 28 y 29. En el artículo 28 se reconoce el derecho a la educación de los niños y niñas, el cual ha de ser progresivo y cumplirse en condiciones de igualdad para lo que interpelan a los estados firmantes a que, en primer lugar, se implante “la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos”; se desarrolle la enseñanza secundaria incluyendo la formación profesional; hacer accesible la enseñanza superior sin distinciones y adoptar medidas con el fin de fomentar la asistencia a las escuelas y disminuir la deserción escolar.

El propósito de la educación ha de ser, según se contempla en el artículo 29 de la Convención, “Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”, así como inculcar los derechos humanos y las libertades fundamentales recogidas en la Carta de las Naciones Unidas (1945). El respeto a la propia identidad cultural del niño y niña y de su familia, así como la instrucción en el medio ambiente, complementan este articulado. Se trata, en definitiva, de “Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”, en plena consonancia con la DUDH.

3 El derecho a la educación y la inclusión educativa

En la reseña que Fernández Soria realiza del libro de Pablo Meix, *El derecho a la educación en el sistema internacional europeo*, lleva a cabo un interesante recorrido de cómo se ha ido conformando el derecho a la educación. Centrándose en España resume el estado de la cuestión

Hace cuarenta años, recién estrenada la actual Constitución española, importaba más examinar el encaje en ella de ese derecho y la interpretación de sus diversos significados; hoy, sin embargo, aunque el interés de algunas de esas acepciones continúa acaparando la atención de los estudiosos, se las examina bajo otras perspectivas acordes con nuevas exigencias sociales derivadas, en su mayoría, por un lado, del surgimiento de nuevas individualidades y nuevos actores sociales y políticos que reclaman novedosos acercamientos al tema del derecho a la educación, y, por otro lado, de la escala supranacional que está mediatizando la jurisprudencia y que, lógicamente, conlleva nuevas interpretaciones de ese derecho, o, cuanto menos, amplía y enriquece las ya existentes (FERNÁNDEZ-SORIA, 2016, p. 355).

Efectivamente, la educación tiene en la actualidad una resonancia internacional mayor, a pesar de que es a nivel local donde hay que actuar para llegar a alcanzar una verdadera educación inclusiva, como veremos más adelante. Por otro lado, y como pone de relevancia Juan Manuel Escudero (2012), hablar de la educación inclusiva como una cuestión de derecho que se relaciona con la democracia, la justicia y la equidad, y tiene como finalidad que todo el alumnado alcance un bagaje formativo que le permita continuar sus estudios o transitar al mundo laboral en las mejores condiciones posibles.

El reconocimiento de un derecho básico e individual sin excepciones de ningún tipo, se sustenta en varios aspectos. Por un lado, obliga a las instituciones implicadas a crear las circunstancias y los recursos necesarios para ofertar una plaza educativa y una educación de calidad, así como a formar y crear puestos de trabajo para los y las docentes; por otro lado, permite tanto a los niños y niñas como a sus familias, exigir dicho el derecho y su desarrollo. La educación como derecho está asentada en todo el mundo, aunque con diferencias notables no solo entre países, si no en un mismo territorio, ya que se continúa excluyendo al alumnado cuya diversidad no tiene cabida en el encorsetado sistema escolar.

El derecho a la educación requiere de cierta clarificación terminológica, ya que se trata un derecho civil y político, pero también económico, social y cultural y ha de ser reconocido como un derecho de todo niño y niña, sin ningún tipo de discriminación en cumplimiento del principio de los derechos humanos universales. Su carácter fundamental y transversal, hace que su au-

sencia provoque consecuencias en todos los ámbitos de la vida de una persona, redundando en contextos de vulnerabilidad social y/o económica.

Katarina Tomasevski, ex relatora de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, en 2005, publicó una serie de indicadores que permiten evaluar el derecho a la educación. Su propuesta trata de abarcar la situación de la escolarización en todo el mundo, por lo que retrata situaciones de completa marginación escolar, como lo son los entre 100 y 140 millones de niños y niñas que nunca han sido matriculados en una institución escolar y de los que a través de la escasa información que arrojan las estadísticas, se desconoce quiénes son, su procedencia y los motivos de su falta de formación. Como afirma la autora “La identificación de la pobreza como la causa principal de la existencia de tantos niños y niñas que no asisten a la escuela es insuficiente desde la perspectiva de los derechos humanos” (TOMASEVSKI, 2005, p. 342); es decir, velar por el acceso a la formación ha de ser una prioridad para los gobiernos y así se ha de reflejar en las políticas presupuestarias y en el reparto del dinero a nivel global.

Los cuatro indicadores que propone Tomasevski – asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad –, sirven para medir cuantitativamente y poder así analizar cualitativamente, el grado en que el derecho a la educación es realmente fomentado y asegurado por los distintos órganos interpellados, de modo que se conozca qué ocurre cuando se vulnera y cómo encontrar soluciones adecuadas a cada realidad. La autora justifica la necesidad de crear un sistema de valoración,

El rol de la educación en la lucha contra la exclusión social y en la prevención de conflictos es demasiado importante para ser dejado fuera de la medición. La obviedad de que una educación segregada genera sociedades fragmentadas plantea la difícil cuestión de cómo conciliar la libertad de los padres y las comunidades de educar a “sus” chicos y chicas, con la necesidad de educar a todos los niños y niñas juntos para crear sociedades inclusivas (TOMASEVSKI, 2005, p. 345).

Los indicadores se centran en el acceso y la permanencia en el sistema escolar. En la *asequibilidad*, se mide el grado en que los gobiernos aseguran una educación gratuita y obligatoria a los niños y niñas en edad escolar, a la vez que, como derecho cultural, se implican en el respeto a la diversidad de minorías y de grupos indígenas. Por su parte, el indicador de acceso incluye todos los niveles educativos, prestando especial atención a la educación básica que ha de facilitar la progresión a niveles postobligatorios.

Como se recoge en páginas anteriores, la inclusión va de la mano de criterios de excelencia educativa para todo el alumnado; así las cosas, la *aceptabilidad* interpela al gobierno para que establezca y exija estándares de

calidad, tanto a los centros de titularidad pública como privada. Tomasevski (2005) entiende la calidad como un concepto amplio que engloba la seguridad, la salud, la formación del profesorado, la lengua de instrucción, la prohibición de castigos corporales, entre otros aspectos. Partiendo de la idea de “la niñez como titular del derecho de la educación” (p. 354), la aceptación se analiza en los programas educativos, los libros de texto y las metodologías docentes, de modo que se compruebe si ofrecen una educación admisible para todos y todas. Por último, el criterio de *Adaptabilidad*, relacionado con la educación inclusiva, “requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones la escuela hubiese previsto para ellos” (p. 351). Que la escuela se adapte a cada niño y niña y no al revés, supone toda una revolución en la cultura escolar y en la organización y gestión escolar, involucrando a todos los agentes implicados en la formación de las generaciones más jóvenes. Esta aportación resulta relevante para comprender de una forma más global hasta dónde debe de permear la inclusión un sistema educativo para hacer desaparecer toda forma de marginación escolar.

En España, desde la aprobación en 1985 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), el desarrollo normativo hacia la equidad avanza de forma considerable. Se trata de un texto que mana del artículo 27 de la Constitución española en aras de desarrollar el derecho a la educación, como se indica en el primer artículo:

Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca (LODE, 1985, art. 1).

A lo largo de estas páginas se ha reiterado la obligatoriedad que comporta el derecho a la educación y que implica a los gobiernos, instituciones educativas, familias y al alumnado. La escolarización entre los 6 y los 16 años es una obligación que recae, en primer término, en las familias o tutores/as legales de los y las menores. En el caso de la inasistencia al centro escolar, no se está cumpliendo con la obligatoriedad y, además, se socava el derecho a ser formado, lo que conlleva una serie de consecuencias que, de tratarse de reiterado absentismo, puede acabar en una denuncia a las personas responsables del niño o la niña y llegar a Fiscalía de Menores, desde donde se actúa con herramientas legales, pero no pedagógicas, lo que limita muy mucho sus actuaciones (OROZCO; FEZ; VIDAL, 2017).

Una vez explicitado el derecho a la educación, el otro gran concepto que vertebran estas páginas es el de la inclusión educativa. La inclusión como concepto, requiere de una definición teórica que muestre, claramente, a qué se refiere cuando se afirma que toda persona tiene derecho a estar incluida, en este caso, en el sistema educativo. Para algunos autores, como recuerda Manuel López-Torrijo (2014) y entre los que se incluye, hablar de educación inclusiva es un pleonismo, ya que *per se* toda educación debería ser inclusiva, puesto que, de lo contrario, no sería educación. Lo mismo ocurriría con la sociedad. O incluye a todas las personas, o no es humana. Simón Rueda y Echeita, en la misma línea, afirman que “en el fondo, no deberíamos tener que añadir el adjetivo de inclusiva a la hora de hablar de educación, pues conlleva el riesgo de entenderla como un determinado “tipo de educación”. Nada más lejos de la verdad. De acuerdo con muchos autores, como Casanova (2011), la educación, para denominarse como tal en una sociedad democrática, necesariamente debería ser inclusiva” (RUEDA; SARRIONANDIA, 2016, p. 28). Aun compartiendo el posicionamiento anterior, el uso del término educación inclusiva, se ha generalizado en la actualidad y es entendido como el derecho de todo individuo a una educación de calidad que permita alcanzar el mayor grado de autonomía y participación social, teniendo como principio la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Si bien el sentirse aceptados y aceptadas por el grupo es una aspiración de todo el alumnado, no hay que olvidar “que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia” (SARRIONANDIA, 2011, p. 121). El autor se refiere a las niñas, a las personas con discapacidad, a las minorías étnicas y a las personas inmigrantes, entre otras realidades. Asimismo, Echeita llama la atención sobre el error que se suele cometer a la hora de planificar políticas y prácticas educativas inclusivas, focalizando en demasía las medidas de intervención en los destinatarios y destinatarias, eximiendo al contexto y a los procesos que provocan la marginación. Aboga por políticas preventivas y sistémicas (que incluyan todos los componentes de un sistema educativo, como el currículo, la formación del profesorado, la supervisión y dirección escolar, o la financiación), que eviten la exclusión antes de que se produzca.

Por otro lado, remarca el carácter dilemático de la educación inclusiva, ya que plantea continuamente dilemas tanto en su conceptualización como en su desarrollo,

Como nos recuerdan Dyson & Millward, (2000, p. 159 y siguientes), aspiramos, por ejemplo, a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o

apoyos singulares que algunos puedan necesitar, para lo cual necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que, con suma frecuencia, con ellos se generan procesos de etiquetación y discriminación de los implicados (ECHEITA, 2011, p. 124).

Redundando en las políticas de inclusión, estas deben universalizar los derechos fundamentales y la autonomía de las personas, para ejercer de forma activa su ciudadanía y poder así, reconstruir su legitimidad frente a las demandas que se producen desde una situación de diversidad (ANGÉLICO; POCKER, 2017). Es, precisamente esta demanda de educación inclusiva la que viene realizando el Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) para dicho colectivo,

Se ha de entender la educación inclusiva desde los paradigmas de calidad educativa, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal a lo largo de todo el ciclo vital, asegurando la educación permanente de las personas con discapacidad como fórmula de promover su autonomía personal, el libre desarrollo de su personalidad, ejerciendo siempre el derecho a tomar sus propias decisiones y eligiendo su modo de vida, y su inclusión social (CERMI, 2010, p. 2-3).

En España, la educación inclusiva ha experimentado una importante evolución legislativa desde la promulgación, en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, a partir del cual se fomenta la escolarización de niños y niñas con discapacidad en centros ordinarios (RUBIO, 2017). Hasta ese momento, la educación especial era concebida como un proceso paralelo al sistema educativo ordinario. Lo que se pretende, en un viraje copernicano en la educación especial, es detectar tempranamente las necesidades de cada alumno y alumna, para poder ofrecer los apoyos y recursos precisos para incluirlos en las aulas ordinarias y fomentar la convivencia y el aprendizaje en un mismo contexto.

Con la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se apuesta claramente por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) para referirse a aquellos chicos y chicas que, llevando a cabo su escolarización en aulas ordinarias, precisan de apoyos especiales e incluso algún tipo de adaptación curricular. Las NEE no están siempre relacionadas con una dificultad de aprendizaje, también pueden presentarse porque el alumno o la alumna capta y aprende demasiado rápido, es decir, tiene altas capacidades, por una tardía incorporación al sistema educativo o por condiciones personales o una historia escolar específica. Dieciséis años después, con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se profundiza en la responsa-

bilidad social de los centros para escolarizar y ofrecer la mejor formación sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Además, se intenta dotar a los centros escolares de la autonomía suficiente para favorecer la inclusión de alumnos y alumnas.

En la actualidad, la ley educativa vigente, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), tiene entre sus objetivos promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas. Sin embargo, diversos sectores y actores relacionados educativos, consideran que no supone ningún avance significativo en material de inclusión escolar, ya que incorpora otros mecanismos como los itinerarios a edad temprana o las reválidas al finalizar los ciclos, que van en contra de la inclusión y aboga por la segregación durante, incluso, la etapa obligatoria

Si bien en nuestro país, los datos de escolarización actuales rozan el 100% en la etapa escolar obligatoria, distamos mucho de poder trasladar este optimista dato a los resultados educativos y al éxito académico. España es el segundo país de la Unión Europea, solo por detrás de Malta, con mayor tasa de abandono escolar temprano. En el 2016 un 19% de jóvenes, entre 18 y 24 años, dejaban los estudios habiendo cursado la educación secundaria inferior (ESO), 3 puntos por encima de la media europea pactada para el año 2020 (COMISIÓN EUROPEA, 2017). Si bien la evolución es positiva, ya que en 2018 descendió hasta el 17,9% (INE, 2019), otros problemas igual de preocupantes pero que despiertan menor interés por parte de las instituciones políticas y escolares, es el absentismo escolar, el cual, como hemos indicado anteriormente, imposibilita el verdadero disfrute del derecho a la educación del alumnado (OROZCO; FEZ; VIDAL, 2016).

Continuando con los datos poco halagüeños sobre la realidad educativa española, según datos del Informe 2018 del Consejo Escolar del Estado sobre el curso 2016-2017, España presenta una serie de indicadores que le alejan bastante de una educación inclusiva y garantista para todo el mundo. Por poner un ejemplo, España es uno de los cuatro países europeos con menor porcentaje de alumnado matriculado en centros de titularidad pública, un 69.5%, cursando el resto estudios en instituciones educativas privadas, ya sean concertadas, o dependientes en la jerga europea, el 30,5%, o financieramente autónomos, 4,8%. En todo caso, resulta indudable que la educación española está avanzando hacia la inclusión, especialmente en las dos últimas décadas, mediante medidas como la integración en el mismo sistema de los alumnos con algún tipo de NEE, quedando los centros educativos especiales como el recurso para aquellas personas que, debido a sus circunstancias personales, no pueden asistir a un aula ordinaria. Eso ha conllevado un aumento considerable, tanto de los recursos personales como materiales, así como de

las infraestructuras para atender la heterogeneidad del alumnado. Un ejemplo es la creación de unidades específicas de Comunicación y Lenguaje, conocidas como aulas CyL, recurso pensado para alumnos y alumnas en grupos reducidos, con diagnósticos de trastorno generalizado del desarrollo y/o específicos del lenguaje y que comparten parte de su jornada escolar, en las aulas ordinarias del centro donde se ubican las aulas.

Que la equidad y la inclusión en la escuela son dos de los ejes sobre los que gira la educación desde hace unos años, es una evidencia, como así lo afirman Tarabini-Castellani y Bonal (2016). Pero no lo es menos, que continúa siendo la transformación educativa más compleja y costosa de llevar a cabo por lo que de revolución conlleva. La escolarización masiva fue el primer paso para hacer realidad la premisa de “educación para todos y todas”. Hay voces críticas, como la de Raimundo Cuesta, recogida por Antonio Viñao (2006), que denuncian que tras la extensión de la escolarización se esconden intereses económicos capitalistas que poco o nada, tienen que ver con la educación como derecho social.

Por otro lado, Sarrionandia y Gasull (2019), refuerzan la premisa de que la educación ha de ser inclusiva en una sociedad democrática, ya que no puede hablarse de satisfacción de derechos fundamentales, si el sistema educativo dista de ser inclusivo. Abogan, además por entender la diversidad como un aspecto positivo que aporta valor al desarrollo y progreso humano, ya que la heterogeneidad es reflejo de las sociedades actuales. Entienden que la educación inclusiva requiere una educación crítica, democrática e innovadora, desde las capacidades, la interculturalidad y el feminismo. Es el mismo derecho “que ya reconocía la Declaración Universal de los Derechos Humanos hace 70 años. Lo que ahora estamos haciendo es “releer” este derecho básico y habilitante para el resto de derechos humanos a la luz del progreso social y democrático de nuestras sociedades a lo largo de estos años” (SARRIONANDIA; GASULL, 2019, s/p).

En el contexto internacional, en 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas, publicó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, marcando la hoja de ruta de los países miembros, mediante 17 ejes como el fin de la pobreza, la igualdad de género o la educación. El objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible, hace referencia a la educación de calidad, con la pretensión de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). En la Declaración de Incheon, aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación el mismo año, se encomendó a la UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, que dirigiera y coordinara la Agenda en Educación con las naciones asociadas, de modo

que se aliente a que la meta de la inclusión sea incorporada en las políticas educativas nacionales.

4 El decreto valenciano de equidad y de inclusión educativa

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, de la que España forma parte, difundió en el 2018 un informe tras haber analizado más de 200 investigaciones y publicaciones, para tratar de dar respuesta a dos cuestiones: la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social y qué dicen las investigaciones sobre la potencialidad de la educación inclusiva como herramienta para promover la inclusión social. Las conclusiones son claras: "existe una relación entre la educación inclusiva y la inclusión social en los ámbitos de la educación, el empleo y la vida en comunidad. Al mismo tiempo, otros factores parecen promover u obstaculizar la inclusión social. Entre ellos se incluyen la calidad de la práctica inclusiva, la política social, las actitudes y las estructuras sociales, la trayectoria vital de cada persona, etc." (AGENCIA EUROPEA, 2018, p.6). Por otro lado, y en consonancia con lo anterior, la segregación escolar, minimiza las oportunidades de inserción social tanto a corto plazo como a largo plazo de los niños y niñas que tienen discapacidad. Asistir a un centro especial se relaciona, según indica el informe, con bajas cualificaciones académicas y profesionales, dificultades a la hora de encontrar ocupación laboral y con dependencia económica en su vida adulta.

En la Comunidad Valenciana se han venido llevando a cabo distintos programas escolares de compensación escolar desde 1990, dirigidos a aquellas personas que finalizan la educación obligatoria sin obtener la titulación, lo que las coloca en una clara situación de marginación y desventaja social y económica. En un estudio sobre las representaciones sociales que un grupo de estos jóvenes pertenecientes a las periferias de la provincia de Valencia, hacen sobre sus trayectorias académicas, se concluye que

Los programas extraordinarios de atención a la diversidad establecidos en la Educación Secundaria Obligatoria en España, aunque cabe la duda de que proporcionen a la totalidad del alumnado que los cursa una formación fundamental y básica, en la mayoría de los casos al menos sí que les ha abierto la posibilidad de continuar su formación y con ello el disfrute en un grado suficiente de sus derechos civiles, políticos y sociales, y por lo tanto de no ser considerados únicamente miembros de una sociedad sino ciudadanos de pleno derecho de la misma (MONTEAGUDO; RUBIO; PAÍS, 2018, p. 75).

La relación entre inclusión educativa e inclusión social queda, pues, demostrada. Siguiendo esta premisa de partida, el gobierno de la Comunidad Valenciana inició un ambicioso trabajo que dio sus frutos en 2017 con

la publicación del Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social 2017-2022 (PVICS). El proceso para aprobar dicho Plan, contó con una evaluación *ex ante* del PVICS, realizada por el Instituto de Investigación en Políticas de Bienestar Social (POLIBIENESTAR), perteneciente a la Universitat de València, con el propósito de “conocer la situación de partida para el posterior seguimiento y evaluación que plantea el propio Plan hasta el término del mismo en 2022” (FERRER et al., 2017, p. 9).

El PVICS, pretende en un período de cinco años,

[...] desde una visión integral, transversal y de proximidad, reducir los factores de desigualdad y vulnerabilidad social para promover la autonomía de las personas y los colectivos sociales desde la activación inclusiva y la vida independiente, así como promover la cohesión social a partir del sentimiento de pertenencia a la colectividad y al territorio y de los valores de la solidaridad (PVICS, 2017, p.12).

El Plan se sustenta en 6 líneas estratégicas y en su diseño la inclusión hace las veces de eje vertebrador, buscando garantizar la protección de derechos básicos y el acceso a los servicios públicos, entre los que se encuentra la educación. La educación como servicio público, se recoge en la tercera línea estratégica: Garantía de protección de derechos y de acceso a los servicios públicos (servicios sociales; educación; salud; vivienda; cultura y sociedad de la información). Como se contempla en la introducción del informe, el Plan ve en el acceso universal a la educación reglada y la permanencia en ella en igualdad de oportunidades, un reto prioritario para conseguir una sociedad inclusiva. Se refiere a la nueva ley valenciana de educación, todavía en redacción, para que incluya entre sus propósitos, el de acabar con las desigualdades educativas vinculadas a la pertenencia a determinados colectivos, barrios o zonas de vulnerabilidad social o económica. Todo ello, apunta, debería ir acompañado de un incremento en las partidas presupuestarias para todas las etapas educativas y del reconocimiento como un derecho la educación no formal, el ocio educativo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En plena consonancia con el PVICS, en julio de 2018 se publicó el Decreto valenciano de Equidad y de Inclusión Educativa, aprobado por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte coincidiendo con los 70 años de la conmemoración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dicho Decreto de ámbito autonómico, es de aplicación en la Comunitat Valenciana que está compuesta por tres provincias, Castellón, Valencia y Alicante y cuenta con una población de casi cinco millones de habitantes, 4.963.703 habitantes (INE, 2018). El texto legal se compone de siete capítulos y un total de 35 artículos, los cuales, junto a seis disposiciones y un anexo, completan el documento.

Este innovador Decreto sobre inclusión, inicia recordando que la Constitución Española de 1978 reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación y que corresponde a los poderes públicos promover las condiciones que sean necesarias para que dicho derecho sea una realidad para toda la ciudadanía en igualdad de condiciones. Posteriormente esta idea se sustenta legislativamente con la aprobación en LODE que busca garantizar una formación integral que permita el pleno desarrollo de la personalidad.

En la Comunidad Valenciana, mediante el Decreto 19/1998, se organizó la educación para el alumnado con NEE, regularizándose aspectos como la matriculación, los recursos y apoyos necesarios para su atención en los distintos niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En las dos órdenes que concretaban lo recogido en el Decreto, se regulaba el dictamen para la escolarización, así como la flexibilización del período de educación obligatoria, bajo el paraguas del principio de integración, porque no se hablaba de inclusión hace veinte años en la normativa española. En el 2003 se publica la Ley 11/2003, para dotar de un marco legal el Estatuto para personas con discapacidad, en el que se contempla, como pilar fundamental, la educación obligatoria y postobligatoria, incidiendo en la importancia de la detección temprana de las NEE y la consecuente evaluación sociopsicopedagógica a lo largo de su recorrido educativo.

En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, ya se hablaba de inclusión en los siguientes términos,

El progreso en los ámbitos social, científico y de políticas en materia de equidad educativa y concibe que, únicamente a partir del principio de inclusión, se garantiza el desarrollo de todas las personas y se favorece la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado. De ese modo, establece entre sus principios, el de la equidad, como garantía de la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de las personas a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayudan a superar cualquier discriminación, la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la accesibilidad universal a la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con una atención especial a las derivadas de discapacidad (LOE, 2006).

En el ámbito internacional, la Asamblea General de las Naciones Unidas, a finales del mismo año, aprobó la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad. En esta Convención, se contemplan una serie de medidas para avanzar en la no discriminación desde un talante positivo, animando a los estados a que las implementaran para que cualquier persona con discapacidad pudiera disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones. En España se ratificó el texto en 2007, asumiendo, por tanto, que los derechos re-

cogidos eran exigibles en todo el territorio nacional. No fue, sin embargo, hasta 2011 cuando el estado español concretó, mediante la Ley 26/2011, la adaptación de la normativa nacional a la Convención, incorporando todos los principios que debían de aplicarse a la hora de incluir a las personas con discapacidad como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, incluyendo la educación.

Volviendo al Decreto valenciano de inclusión educativa, se defiende que las transformaciones y mejoras que se presentan, sean a beneficio del conjunto de la comunidad escolar y no únicamente para quienes padecen alguna situación de vulnerabilidad y/o exclusión educativa. Una de las medidas que se propone es la de abrir las aulas a otros agentes (educadores/as sociales, voluntariado, etc.), de forma que, desde un trabajo comunitario, se consiga una educación de calidad e inclusiva, siendo una responsabilidad colectiva y no específica de las familias, el profesorado y el resto de profesionales implicados directamente. Otra tarea a realizar por parte de las administraciones educativas y la comunidad escolar es redefinir quiénes son “todos y todas”. En este sentido en el preámbulo del Decreto se define de forma bastante completa e integradora:

Asumir el principio de inclusión educativa y la educación para todas y para todos hace necesario volver a conceptualizar y definir el todas y el todos, ejercicio que implica poner el foco de atención no solo sobre el ámbito de la discapacidad, sino sobre todo el alumnado, y en especial sobre las personas y colectivos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión educativa y social por razón de origen, etnia, lengua, situación económica y social, orientación sexual, identidad de género o características sexuales, capacidad y competencia, en situación de desvalorización, desconsideración, discriminación o violencia, o todas aquellas personas que por causas emocionales, funcionales, de convivencia y participación, en interacción con su contexto educativo, pueden estar sometidas a presiones excluyentes o que encuentran barreras en el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje en los centros escolares (DECRETO 104/2018, 2018).

Se requiere, como punto de partida, entender que cada estudiante es único y única y tiene unas características y necesidades propias que el sistema educativo debe de saber atender, para lo cual se requieren importantes transformaciones en la cultura escolar, la organización, el curriculum, en la formación del profesorado, las prácticas pedagógicas, etc. Se aspira a que cada persona en su trayectoria escolar tenga igualdad de oportunidades de acceso, de permanencia y de promoción. Se busca, en clara referencia al PVICS, que los centros escolares se conviertan en dinamizadores de la transformación social siguiendo los principios de igualdad y plena inclusión, poniendo especial atención en quienes han padecido y padecen mayor exclusión y en este punto se cita al pueblo gitano y a las mujeres.

Las acciones que se recogen en el texto legal, van dirigidas a todos

los centros de la comunidad que imparten educación no universitaria, tanto a los sostenidos con dinero público (centros escolares públicos y concertados), como a los privados, aunque en menor medida. En todo caso, se verán obligados a cumplir con los protocolos generales que se deriven del Decreto. Once son los principios generales que sustentan el andamiaje conceptual de la inclusión educativa. Se parte de que cada alumno y cada alumna cuenta con características y necesidades únicas, lo que ofrece un panorama diverso en cada aula, que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se entiende la heterogeneidad como un valor positivo, el sistema educativo debe de transfigurarse para permitir que cada niño y cada niña obtenga las respuestas educativas que requiera, sean estas las que sean, eliminando los obstáculos, las formas internas de exclusión y los funcionamientos no democráticos en las aulas.

Incorporar la prevención, resulta otra novedad. Este enfoque preventivo supone, como no puede ser de otra manera, una verdadera transformación de la institución educativa, de tal forma que se han de articular las acciones necesarias para que se prevengan las situaciones de exclusión antes de que se produzcan y, en caso contrario, se puedan detectar e intervenir con la mayor celeridad posible. En este sentido, la orientación educativa resulta primordial en todo proceso inclusivo, siendo el elemento que debe apoyar, evaluar, dinamizar y promover la innovación en los colegios e institutos. Entender la escuela como un sistema y tener una mirada interdisciplinar, son las bases que en el decreto se remarcan para poder centrarse en cada realidad particular, en las carencias y oportunidades, tanto personales como sociales. Debe, en consonancia, participar toda la comunidad educativa, aumentando así la cohesión y las relaciones de apoyo y ayuda mutua.

Pensar que la erradicación de las distintas formas de exclusión que se pueden producir en las aulas, es una tarea en exclusiva del centro, es equivocado. Se requiere del trabajo conjunto de los sectores de salud, de bienestar social y de aquellos recursos de protección a la infancia y adolescencia. Para poder hablar de una escuela inclusiva, como se especifica en el artículo 3.9 del Decreto, se requiere "que los espacios, servicios, procesos, materiales y productos puedan ser utilizados por todo el alumnado y por las personas miembros de la comunidad educativa sin ningún tipo de discriminación y se incorporen las condiciones que aseguren la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional" (DECRETO 104/2018, 2018). Las actuaciones han de ser ordinarias y complementarse, en caso de que sea requerido, con medidas de carácter específico ya que en esto se basa la verdadera inclusión, en atender dentro del mismo contexto educativo las distintas particularidades.

Una vez descritas las disposiciones generales en el primer capítulo, a lo largo de los seis siguientes, se entra a detallar qué acciones han de desarrollar cada

uno de los agentes implicados (Conselleria de Educación, centros educativos, familias, alumnado, entorno social y comunitario) y la necesaria colaboración entre administraciones y entidades de todo tipo implicadas, directa o indirectamente con el sistema educativo. Asimismo, se detalla cómo ha de ser la respuesta por parte del centro de cara a la inclusión, convirtiendo al Proyecto educativo de centro (PEC) y al Plan de actuación para la mejora (PAM), en dos herramientas básicas que han de imbuirse del espíritu inclusivo y dotar de un marco de actuación a todas las personas implicadas. El PEC ha de contemplar la inclusión en todos sus elementos para lo que la comunidad educativa debe de evaluar qué elementos facilitan o, por el contrario, dificultan la inclusión, con el ánimo de articular las medidas necesarias. Por su parte, el PAM, recoge los aspectos más pedagógicos de la Programación general anual (PGA) y, por tanto, más relacionados con la inclusión educativa, detallando las actuaciones e iniciativas que favorezcan la inclusión real de cada alumno y alumna, sin exclusiones forzosas, como por ejemplo la organización flexible de grupos heterogéneos, el programa de aula compartida o medidas educativas para el alumnado que permanece más de un año en el mismo curso.

El Decreto establece cuatro niveles de respuesta que se han de proporcionar desde el centro escolar con carácter sumativo y progresivo. El primer nivel, interpela a toda la comunidad educativa y a su contexto y se concreta en actuaciones de centro reflejadas en el PEC y el PAM. El segundo nivel se dirige al grupo-clase y se incluye el diseño y desarrollo de programaciones didácticas que atiendan la diversidad del alumnado del grupo. Se deberán incluir actividades de ampliación y refuerzo cuando sea necesario y actuaciones transversales que apoyen “la igualdad, la convivencia, la salud y el bienestar” (DECRETO 104/2018, 2018). Se recogerán estas acciones en las unidades didácticas, el plan de acción tutorial y el plan de igualdad y convivencia, contenidos en el PEC y el PAM.

El siguiente nivel individualiza en un o una discente, y se toman medidas curriculares basadas en el currículo ordinario, pero adaptadas a las particularidades del o la estudiante. Se trata de enriquecer, adaptar y flexibilizar en la medida de lo posible, teniendo como objetivo último la obtención de la titulación y la formación a lo largo de la vida, como garante del derecho a la educación. Se pueden incluir también acompañamientos puntuales o prolongados, para garantizar una real inclusión, no solo académica sino también social y cultural. El cuarto y último nivel de atención por parte de la institución educativa, “lo constituyen las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario que implique apoyos especializados adicionales” (DECRETO 104/2018, 2018). Previamente se ha de realizar una

evaluación sociopsicopedagógica y el consecuente informe que sirva de guía al personal docente y especializado. Estas adaptaciones individuales curriculares, pueden ser significativas y requerir de personal de apoyo continuado y se contemplan “programas singulares para el aprendizaje de habilidades de autorregulación del comportamiento y las emociones o habilidades de comunicación interpersonal y de relación social en los contextos habituales y de futura incorporación”, recordando, una vez más, que la verdadera inclusión trasciende lo puramente académico. Otra herramienta que se recoge en el texto normativo es el plan de actuación individualizado que se ha de redactar en base al informe sociopsicopedagógico individual, englobando las actuaciones personalizadas que se van a llevar a cabo.

El resto del texto legal se centra en pormenorizar cómo debe de ser entendida la evaluación del alumnado en el marco de una escuela inclusiva, así como a centrar la atención en los procesos de transición, donde mayores problemas pueden darse de exclusión por múltiples motivos: rendimiento académico, momento vital, cambio de centro, salida al mundo laboral, etc.

Sin la participación del profesorado, equipo directivo e inspección educativa, la transformación de los centros en inclusivos no es posible. Se marca una hoja de ruta formativa por parte de la administración educativa valenciana, con el firme propósito de conseguir que la inclusión forme parte del día a día escolar y no se circunscriba a medidas excepcionales para casos concretos. Dicha formación se ha de abrir al resto de la comunidad educativa, de forma que desde todas las miradas se tengan en cuenta la “promoción de la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la prevención y la erradicación de la violencia de género y de cualquier tipo de violencia” (DECRETO 104/2018, 2018).

El capítulo cuarto, trata el importante tema de la escolarización, ya que en es en la entrada al sistema educativo donde se produce la exclusión de forma más temprana. Se establecen unos criterios generales, como por ejemplo el derecho a todo niño y niña a obtener una plaza escolar en condiciones de igualdad y de calidad, que se van concretando en los casos de alumnado con NEE específicas de apoyo educativo en centros ordinarios y en centros de educación especial, siendo este segundo caso la última opción.

Los centros ordinarios, de manera excepcional, podrán introducir medidas de flexibilización en el inicio o la duración de las diferentes etapas educativas para el alumnado con necesidades educativas especiales, altas capacidades, alumnado de incorporación tardía y otras necesidades que la Administración educativa determine, siempre que esta medida favorezca su desarrollo y su integración socio-educativa” (DECRETO 104/2018, 2018).

Una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, la inclusión

continúa siendo una función de la administración educativa valenciana, por lo que se establece cómo darles continuidad a los estudios postobligatorios, tanto si se ha obtenido la obtención del título como si no, los apoyos necesarios en bachillerato, las enseñanzas de régimen especial y la formación de personas adultas. Estas medidas han de tener como premisa el facilitar la transición a la vida adulta y la integración en el mundo laboral en las condiciones más competitivas posibles.

El capítulo sexto se centra en la orientación educativa, piedra angular de la inclusión como ya se ha dicho y en la que se incluye la psicopedagógica y la profesional, conformando las tres la tan necesaria orientación a lo largo de la vida. Una vez implementado el Decreto, en su propio articulado se contempla el seguimiento y evaluación del mismo por parte del gobierno valenciano, a través de la Comisión Delegada del Consell de Inclusión y Derechos Sociales. También ha de realizar este seguimiento la administración educativa, así como los centros docentes. Finaliza el texto con una serie de disposiciones y una tabla en anexos en la que se recogen de una forma más gráfica y resumida, los distintos niveles de respuesta educativa para la inclusión que se han descrito más arriba. No se puede valorar la aplicación del Decreto porque apenas ha transcurrido medio curso escolar desde su aprobación, por lo que su análisis se ha centrado en el texto legal.

5 Conclusiones

La inclusión educativa ha de ser el objetivo primero y último de todo sistema educativo que se precie de ser democrático. Desde la DUDH en 1948 hasta la Promulgación del Decreto valenciano de Inclusión y Equidad Educativa, 70 años después, muchas han sido las normas legales, acuerdos y convenciones, que han tenido y tienen en la inclusión la pieza clave para el desarrollo equitativo del derecho a la educación. Pese a todos los intentos, en el ámbito propiamente educativo, la situación no es la deseada y no se han impulsado suficientemente políticas educativas proactivas a favor de la inclusión educativa de los colectivos más vulnerables y en riesgo de exclusión social, por lo que no se ha llegado a hacer extensivo al resto de la población.

La heterogeneidad en las aulas es una realidad cada vez más creciente en un mundo globalizado, en el que los movimientos poblacionales están a la orden del día. Sin distinguir entre discapacidad, género, minoría étnica, religión, etc., la propuesta de incluir a todos y todas en las aulas para facilitar así la inclusión en la sociedad, supondría la consecución más completa del derecho a la educación reconocido a nivel internacional. Garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad, así como la consecución de los objeti-

vos académicos prefijados para cada nivel escolar, deben de ser las prioridades de todos los gobiernos que firman las declaraciones públicas a favor de la educación. Pero no solo eso, si se quiere disminuir los índices de absentismo escolar y de abandono temprano del sistema escolar, hay que transformar la educación formal para que sea atractiva por sí misma, más allá de la obligatoriedad que conlleva el ser un derecho básico. La segregación escolar está directamente relacionada con las dificultades para integrarse, en la vida adulta, en el mundo laboral y ser un ciudadano y ciudadana de pleno derecho. Lograr una sociedad más justa en la que todo el mundo tenga cabida y pueda desarrollarse plenamente, ha de ser la aspiración de todas las personas que nos preocupamos y nos ocupamos de la educación y, en definitiva, de las personas que habitamos este planeta.

Referencias

AGENCIA EUROPEA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social*. 2018. Disponible en: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_es.pdf>. Acceso en: 4 ene. 2019.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. 2015. Disponible en: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>>. Acceso en: 14 nov. 2018.

CERMI. *Manifiesto del CERMI estatal con motivo del día internacional y europeo de las personas con discapacidad*. 2010. Disponible en: <<https://www.afibrosal.org/documentos/manifiestos/cermi2010.pdf>>. Acceso en: 3 ene. 2019.

COMISIÓN EUROPEA. Fichas temáticas del semestre europeo. *Abandono escolar*. 2017. Disponible en: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_es.pdf>. Acceso en: 8 ene. 2019.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo*. Curso 2016 – 2017. 2018. Disponible en: <<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html>>. Acceso en: 18 dic. 2018.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, 1978. BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.

OROZCO, J. I. Cruz; FEZ, S. Garcia de; VIDAL, R. Grau. *Derecho a la educación y absentismo escolar en España: perspectiva normativa*. En: DIÓGENES, E. M. N., GOMES, M. G. C., SILVA, W. C. M da. *Políticas Públicas de Educação: alhares transversais*. Curitiba: CVR, 2016. p. 59-73.

OROZCO, J. I. Cruz; FEZ, S. Garcia de; VIDAL, R. Grau. Adolescentes en situación de reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal de la fiscalía de valencia. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Granada, v. 21, n. 4, p. 159-175, 2017.

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. DOGV núm. 8356, de 7 de agosto de 2018.

SARRIONANDIA, G. E. El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! Participación educativa. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes, Madrid, n. 18, p. 117-128, 2011.

SARRIONANDIA, G. E.; GASULL, L. Per què l'educació ha de ser inclusiva en una societat democràtica? *Crític. Periodisme i investigació*. 2019. Disponible en: <https://www.elcritic.cat/blogs/sentitcritic/2019/02/20/per-que-leducacio-ha-de-ser-inclusiva-en-una-societat-democratica/>. Acceso en: 21 feb. 2019.

FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada). *Transatlántica de educación*, Ciudad de México, n. 4, p. 45-64, 2008.

FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. El derecho a la educación en el sistema internacional europeo, por Pablo Meix Cereceda. *Historia y memoria de la educación*, La Laguna, n. 3, p. 355-366, 2016.

FORO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN. Declaración de Incheon (Corea). Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. 2015.

FERRER, J. G. et al. Evaluación ex ante plan valenciano de inclusión y cohesi-

ón social 2017-2022. 2017. Disponible en: <<http://www.inclusio.gva.es/documents/610754/163655369/Evaluaci%C3%B3n+Ex+Ante+PVICS.pdf/8061ad-33-70f1-460f-b6a5-42221e656674>>. Acceso en: 8 ene. 2019.

ANGÉLICO, G. G., POCKER, J. G. A. B.. Direitos humanos, políticas públicas e o problema da inclusão de populações deslocadas. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 5, n. 1, p. 57-76, 2017.

MONTEAGUDO, D. G.; RUBIO, J. G.; PAÍS, B. C. El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 6, n. 2, p. 67-86, 2018.

RUBIO, J. G. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Madrid, v. 10, n. 1, p. 251-264, 2017.

INE. *Datos de población de la Comunidad Valenciana* [on line]. 2018. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2915>. Acceso en: 3 ene. 2019.

INE. *Encuesta de la población activa*. 2019. Disponible en: <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595#>. Acceso en: 30 ene. 2019.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, *Reguladora del Derecho a la Educación*. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985.

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

LEY 11/2003, de 10 de abril, *de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad*. DOGV nº 4479, de 11 de abril de 2003.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

LEY 26/2011 de 1 de agosto, *de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. BOE nº 184, de 2 de agosto de 2011.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2013.

LÓPEZ-TORRIJO, M. Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes. *Análisis de un modelo: la Comunidad Valenciana (España)*. Revista Española de Educación Comparada, Madrid, n. 24, p. 223-245, 2014.

ONU. *Declaración universal de derechos humanos*. 1948. Disponible en: <<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>. Acceso en: 14 oct. 2018.

ONU. *Declaración de los derechos del niño*. 1959. Disponible en: <[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))>. Acceso en: 4 oct. 2018.

ONU. *Convención sobre los derechos del niño*. 1989. Disponible en: <<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>>. Acceso en: 4 oct. 2018.

ONU. *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. 2006. Disponible en: <www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acceso: 4 oct. 2018.

REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de *Ordenación de la Educación Especial*. BOE nº 65, de 16 de marzo de 1985.

RUEDA, C. S.; SARRIONANDIA, G. E. *Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando?*. Hermus & Heritage Museography, Lleida, n. 17, p. 25-38, 2016.

TARABINI-CASTELLANI, A., BONAL, X. Educación y nueva política: una agenda a favor de la equidad educativa. *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, n. 250, p. 36-40, 2016.

TOMASEVSKI, K. Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, San José, n. 40, p. 341-388, 2005.

VIÑAO, A. *Educación para todos: ¿engaño o derecho social?*. Cuadernos de pedagogía, Madrid, n. 356, p. 94-97, 2006.

La Educación Social y su desarrollo formativo y profesional en España y Brasil: derechos humanos y el derecho a la educación

- A Educação Social e seu desenvolvimento formativo e profissional na Espanha e no Brasil: direitos humanos e direito à educação
- Social Education and its training and professional development in Spain and Brazil: human rights and the right to education

Maria Ester Alventosa-Bleda¹
Wisllayne Ivellyze de Oliveira-Dri²
Joan Maria Senent³

Resumen: Este estudio tiene como objetivo describir y analizar brevemente cómo el y la profesional de Educación Social (ES) puede influir en el desarrollo del derecho a la educación y contribuir a la educación en Derechos Humanos. Además, se pretende realizar un estudio comparado de su desarrollo como carrera y profesión en España y Brasil. Es importante destacar que son dos

1 Doctoranda en la Universidad de Valencia (UV) – Facultad de Ciencias de la Educación. maria.e.alventosa@uv.es

2 Doutoranda na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Faculdade de Educação – Brasil (Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), Doutorando Sanduíche na Universidade de Valencia – Espanha, no período de outubro de 2018 a março de 2019, financiado pela CAPES, wis_pedagogia@yahoo.com.br

3 Doctor, Profesor Titular Universidad Universidad de Valencia (UV) – Facultad de Ciencias de la Educación joan.m.senent@uv.es

países muy diferentes desde el punto de vista político, económico, cultural y social. No obstante, pese a sus diferencias, tienen en común la inquietud de potenciar la ES, desde sus diferentes momentos, como herramienta para conseguir la educación integral, necesaria para llegar a la transformación social, capaz de asumir la ciudadanía como parte de un todo. Para el desarrollo del estudio se realizará una breve reflexión de la trayectoria de los de los Derechos Humanos, desde la perspectiva del derecho a la Educación en España y Brasil, basándose en la legislación nacional y en los acuerdos internacionales, entre otros. Además contiene un marco teórico que pondrá de manifiesto la relación entre Educación Social, Educación Escolar y Derechos Humanos. Se pretende analizar cuál es la situación de la Educación Social sobre el ámbito de la formación y de la profesión, destacando las conquistas, los retrocesos y las perspectivas, en España y Brasil. Se tendrán en cuenta variables relacionadas con la existencia o no de la profesión, cómo se desarrolla y si está o no reglamentada. Finalmente se analiza la situación en los dos países y las perspectivas de futuro, centrándose en las reglamentaciones de la ES. Los resultados del estudio llevan al siguiente planteamiento: si la Educación Social es una praxis pedagógica, capaz de desarrollar proyectos que contribuyen a la educación en Derechos Humanos, los cuales han sido firmados por los países comparados, y la ONU y la UNESCO, defienden que la educación tiene que incluir esta vertiente, ¿por qué no se hace efectiva la inclusión de la ES en los centros escolares?

Palabras clave: Educación social. Derechos humanos. Derecho a la educación. España y Brasil. Desarrollo profesional.

Resumo: O objetivo deste estudo é descrever e analisar brevemente como o profissional de Educação Social (ES) pode influenciar no desenvolvimento do direito à educação e contribuir para a educação em direitos humanos. Além disso, pretende-se realizar um estudo comparativo do seu desenvolvimento como carreira e profissão na Espanha e no Brasil. É importante destacar que esses são dois países muito diferentes do ponto de vista político, econômico, cultural e social. No entanto, apesar de suas diferenças, eles compartilham da inquietação de impulsionar a ES, desde seus diferentes, como uma ferramenta para conseguir a educação de forma integral, necessária para alcançar a transformação social, capaz de assumir a cidadania como parte de um todo. Para o desenvolvimento do estudo, realizar-se-á uma breve reflexão sobre a trajetória dos Direitos Humanos, a partir da perspectiva do direito à educação na Espanha e no Brasil, com base na legislação nacional e nos acor-

dos internacionais, entre outros. Ademais, conta com um marco teórico, no qual se destacará a relação entre Educação Social, Educação Escolar e Direitos Humanos. O objetivo é analisar a situação da Educação Social no campo da formação e da profissão, destacando as conquistas, os retrocessos e as perspectivas, na Espanha e no Brasil. Serão consideradas variáveis relacionadas à existência ou não da profissão, como ela está desenvolvida e se está ou não regulamentada. Finalmente, analisar-se-á a situação nos dois países e as perspectivas de futuro, enfocando na regulamentação da ES. Os resultados do estudo conduzem à seguinte questão: se a Educação Social é uma prática da pedagogia, capaz de desenvolver projetos que contribuam para a educação em Direitos Humanos, que foram assinados pelos dois países comparados, pela ONU e pela UNESCO, defendendo que a educação deve incluir este aspecto, porque não ocorre, de forma efetiva, a inclusão da ES nas escolas?

Palavras-chave: Educação Social. Direitos Humanos. Direito a Educação. Espanha e Brasil. Desenvolvimento Profissional.

Abstract: The aim of this study is to briefly describe and analyse how the social education professional (ES) can influence the development of educational rights and contribute to human rights education. In addition, a comparative study is being developed as a career and profession in Spain and Brazil. It is important to note that they are two very different countries from the political, economic, cultural and social points of view. However, despite their differences, they have in common the concern to promote the Social Education, from its different contexts, as a tool to achieve the integral education, necessary to reach the social transformation, able to assume citizenship as part of a whole. For the development of this paper we will have a brief reflection of the trajectory of those of Human Rights, from the perspective of the educational rights in Spain and Brazil, based on national legislation and international agreements, among others. It also contains a theoretical framework that will highlight the relationship between Social Education, School Education and Human Rights. The aim is to analyse the situation of social education in the field of training and the profession, highlighting the achievements, setbacks and prospects, in Spain and Brazil. Variables related to the existence or otherwise of the profession, 3 how it develops and whether or not it is regulated shall be taken into account. Finally we analyze the situation in the two countries and the prospects for the future, focusing on the regulations of the Social Education. The results of the study signal that social education is a pedagogical practice, capable of developing projects that contribute to human rights

education, which have been signed by the countries compared, and the UN and UNESCO, argue that education has to include this aspect, why is the social education is not include in the schoolse?

Keywords: Social Education. Human Rights. Education Rights. Spain and Brazil. ProfessionalD evelopment.

1. Introducción

Después de 70 años de la declaración de los Derechos Humanos (DDHH), ha habido grandes progresos, pero todavía queda mucho por hacer. Por eso, los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han asumido compromisos oficiales, en el sentido de desarrollar políticas públicas y orientar la educación escolar, en todos los niveles, para el desarrollo de temáticas relacionadas con los derechos humanos y la ciudadanía.

Este estudio tiene como objetivo describir y analizar brevemente cómo el y la profesional de Educación Social (ES) pueden influir en el desarrollo del derecho a la educación y contribuir en la educación en derechos humanos. Además, se pretende realizar un estudio comparado de su desarrollo como carrera y profesión en España y Brasil. Es importante destacar que son dos países muy diferentes desde el punto de vista político, económico, cultural y social, por lo que inicialmente se procederá a hacer una breve contextualización de ambos.

A continuación se dará una visión de los Derechos Humanos, realizando una breve reflexión de la trayectoria de los mismos desde la perspectiva del derecho a la Educación en España y Brasil, basándose en la legislación y los acuerdos internacionales, entre otros.

Seguidamente se presentará un marco teórico que permita responder a cuestiones como: ¿Puede la Educación Social fomentar espacios de aprendizajes sobre Derechos Humanos en los centros escolares? ¿Cuáles son los beneficios de tener un profesional de Educación Social en los centros escolares? La intención es afianzar la teoría de la cual se ha partido, es decir, la contribución de la ES al desarrollo del derecho a la educación. Se pretende analizar cuál es la situación de la ES sobre el ámbito de la formación y de la profesión, poniendo de manifiesto las conquistas, los retrocesos y las perspectivas, en España y Brasil. Se tendrán en cuenta variables relacionadas con la existencia o no de la profesión, cómo se desarrolla y si está o no regulada en la ley.

Por último, en las síntesis, se analizará cuál es la situación en los dos países y las perspectivas de futuro, centrándose en las reglamentaciones de la ES y cómo estas se dan efectivamente en términos de políticas públicas y en el desarrollo de la educación en DDHH. Así pues nos queda la siguiente pregun-

ta: ¿por qué no se hace efectiva la inclusión de la ES en los centros escolares?

2. Metodología

Los procedimientos metodológicos usados se basan en la perspectiva crítica de los estudios comparados. A lo largo del artículo, los análisis han buscado identificar similitudes y diferencias entre los procesos de formación y reglamentación profesional de la ES en España y Brasil. La perspectiva crítica de la educación comparada destaca que estas investigaciones deben ir más allá de los aspectos descriptivos y cuantitativos. En este caso, sin tener en cuenta los diferentes contextos políticos, económicos, sociales, culturales y los procesos históricos (FRANCO, 2000), que generan la complejidad de estudiar la ES como herramienta para el desarrollo de una educación en DDHH, no sería posible la obtención de comparaciones fiables.

Como indica Raventós cuando define las características de comparación, “toda comparación presupone una concepción apriorística de desigualdad aun cuando sea a nivel intuitivo” (1990, p.108 apud en SENENT, 2013, p. 41). Posiblemente uno de los ejes definitorio de la intervención de los educadores en el actual contexto europeo sea la diversidad. Los ámbitos de intervención de los educadores están impregnados de diversidad, como si esta fuera un sello inherente a la intervención socioeducativas, porque pocas veces un educador trabaja con un grupo homogéneo y poco cambiante (SENENT, 2013, p. 41).

Los documentos de análisis elegidos para el estudio provienen de diferentes tipos de fuentes. Algunas primarias como por ejemplo: Las Cartas Magnas, Las Leyes Generales de Educación, Los documentos profesionales de Educadores Sociales de España, Los dos Proyectos de Ley para la reglamentación de la profesión de Educador/a Social en Brasil, Declaración Universal de los Derechos Humanos, y Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos. También se han utilizado fuentes secundarias para el marco teórico, revisando diferentes estudios relacionados con DDHH y ES, que sostuvieran las argumentaciones y análisis realizados.

3. Contextualización de los dos países

España es un país ubicado en la Península Ibérica, en Europa, es parte de la Unión Europea (UE) y está organizado políticamente como una Monarquía parlamentaria con 17 comunidades autónomas. Brasil es un país con grandes diferencias culturales, sociales, políticas y económicas. Se estructura en una república federativa, con 26 estados, casi 6.000 municipios y el Distrito Federal, todos ellos son entes federativos y gozan de autonomía.

En cuanto a población, en España a 1 de enero de 2017 las Cifras eran de 46,5 millones de habitantes, según el Instituto Nacional Estadística (INE). En cambio en Brasil, con su enorme extensión territorial (cabrían cerca de 17 Españas), son aproximadamente 200 millones de habitantes (IBGE, 2010), el mayor de Latinoamérica.

España es un país con una larga tradición e historia, con un Estado de bienestar social más desarrollado, comparado con el casi inexistente de Brasil, aunque es posible notar algunos aspectos de efectividad de los derechos sociales, de forma creciente, desde la década de 1930. Aun así, en España, casi 700.000 personas mayores de 16 años son analfabetas funcionales, es decir, el 1,7% de la población española⁴ no tiene capacidad de resolver de una manera adecuada situaciones de la vida cotidiana que involucren la comprensión escrita. En Brasil más de 10 millones de sus habitantes son analfabetos⁵ y 38 millones son analfabetos funcionales⁶, sumando aproximadamente $\frac{1}{4}$ de la población.

También se ha de considerar que Brasil fue colonia de explotación, donde se esclavizaron las personas negras hasta el siglo XIX, la mujer sólo pudo votar a partir de 1935 y hasta hoy presenta tasas altísimas de desigualdad social. Según el índice de Gini, índice que mide la desigualdad social, Brasil se encuentra en el lugar 0,51⁷, encontrando fragilidades sociales, económicas, políticas y culturales estructurales. En España el índice es 0,34⁸, lo cual significa que Brasil tiene una desigualdad social mucho mayor, aun así los recortes sufridos en España, en los últimos tiempos, en políticas sociales y por supuesto educativas y sanitarias, van en detrimento de la disminución de dicha desigualdad. Las políticas neoliberales instauradas, además de los múltiples casos de corrupción en política, en ambos países, no favorecen el desarrollo equitativo y están provocando un desarraigo político en la ciudadanía. En Brasil tal contexto puede haber favorecido la reciente subida al poder de un presidente de ultra derecha, conservador, autoritario y fundamentalista cristiano, Jair Bolsonaro (2019). En España, según las últimas elecciones celebradas en Andalucía y encuestas realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas de España (CIS)⁹, se observa una tendencia al aumento de votantes a partidos de derecha y ultraderecha.

Respecto al lugar que ocupa la ES, los dos países tienen contextos di-

4 INE - Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <<https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/en-espana-hay-casi-700-000-personas-analfabetas/10004-3034673>>.

5 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) – IBGE, 2017.

6 Pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência e desenvolvido pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, lançada em setembro de 2018.

7 Banco Mundial

8 INE - Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <<http://www.ine.es/jaxiT3/datos.htm?t=9966>>.

9 Disponible en: <www.cis.es>.

ferentes. En España existe un grado universitario, es decir, la profesión está reconocida, y en Brasil no, visto que desarrollan las funciones propias de la ES profesionales de otras áreas. No obstante, aunque los dos han firmado tratados y acuerdos internacionales en los cuales se comprometen a velar por una educación en DDHH, y esta entra dentro de las competencias de la ES, ninguno de ellos la regula en su ley educativa como parte de la escuela. Como se puede apreciar, aunque sean dos contextos muy diversos, también se encuentran similitudes entre ellos.

3.1. Derechos humanos y el derecho a la educación: acuerdos y legislación

En ese apartado se procederá a contextualizar los DDHH y el derecho a la educación de forma más general. A continuación se presentan los documentos relacionados con el derecho a la educación recogido en las leyes de España y Brasil (Constitución y Ley general de educación) en el contexto de los DDHH y sus tratados.

Según Gradaïlle y Caride (2018), la educación, en y para los DDHH recoge, ya en el preámbulo de la Declaración, el primer fundamento ético de una cultura de los mismos, reconociendo el papel de las instituciones escolares y su currículum:

[...] de lo que pueden y deben ser otros modos de educar y educarse socialmente desde, en y para los derechos, que incidan en la sensibilización de la opinión pública, en los aprendizajes de la infancia excluida por los sistemas escolares, en las responsabilidades pedagógicas de las familias y de los medios de comunicación social, en la educación para el disfrute de un ocio humanista, en la reeducación en las cárceles o en la imprescindible colaboración del sistema económico a través de una formación laboral y ocupacional que permita vivenciarlos en todas y cada una de las realidades que nos afectan como “productores” y “consumidores” (GRADAILLE Y CARIDE, 2018. p. 12).

Los mismos autores aseguran que la cultura académica vigente es incapaz de dar respuesta a los actuales problemas sociales y ambientales, por su complejidad. Esto les lleva a afirmar que la escuela (restringido a los contenidos y sus espacios físicos), aunque necesaria, no es suficiente, ya que piensan que se necesitaría incluir contenidos transversales o una materia sobre Educación para la Ciudadanía y DDHH. Por el contrario, según Pérez (2005), los DDHH no se aprenden estudiándolos, sino practicándolos diariamente en todos los contextos donde se desarrolla el ser humano. El presente estudio, estaría más en sintonía con Pérez (2005), que afirma que son esenciales la educación y la formación en DDHH, pero que no pueden ser una asignatura

más en el currículum escolar, sino una dimensión transversal del mismo. La misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) asegura que los derechos no pueden limitarse a contenidos teóricos, sino que son valores que cada ser humano tiene que hacer propios. También Usurriaga (2013, apud en SÁNCHEZ-VALVERDE, 2016) dice que la mejor manera de educar en valores derivados de los DDHH es practicarlos y que la acción socioeducativa de educadores y educadoras sociales se base en la práctica de estos valores.

No sirve de nada aprender conceptos sobre valores, si la realidad vivida es totalmente diferente a estos. Se tiene que tener muy en cuenta cuando se está educando, que el aprendizaje vicario es uno de los que se practica a muy temprana edad, por lo que la escuela debe impregnar su currículum de estos valores y las personas dedicadas a la educación tienen que asumirlos y practicarlos. Continuando con Pérez (2005) el modelo de educación tiene que unir los intereses individuales y la participación en la comunidad. Esto significa abordar la educación desde la vertiente social y requiere cambios significativos en los planteamientos de los procesos metodológicos.

Muchos de los estudios revisados, relacionan los DDHH con la ES. La teoría expuesta en los mismos es que, aunque los DDHH nacen con la intención de construir un camino hacia la Paz y la dignidad humana, han tenido y siguen teniendo diferentes lecturas. Por este motivo no basta con pensar que por el hecho de estar reconocidos en muchos países y recogidos en sus constituciones, se van a cumplir, porque diariamente se puede ver como son vulnerados. Los estudios realizados coinciden en que el papel de la ES es fundamental para trabajar en el cumplimiento de estos derechos, ya que son parte de la praxis de la misma y forman parte de su Código Deontológico (PÉREZ, 2005; RILLO, 2015; CASTELLES, 2015; BUEDO, 2015; MARÍN, 2015).

Para el autor Ramos (2016), los DDHH son esenciales para gozar de una vida digna, basada en la libertad, en la igualdad y en la dignidad, reflejados en los tratados internacionales así como en las constituciones de cada Estado. En una perspectiva histórica, el autor y jurista, añade que los DDHH fueron contruidos como una forma de resistencia a la opresión y búsqueda por el bienestar del individuo. A lo largo de la historia pasaron por transformaciones, para llegar a conceptualizar y concretar aquellos recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), poco después del término de la segunda guerra mundial (OLIVEIRA-DRI; PEDRO, 2018).

En este sentido la Constitución Española de 1978 prevé en su artículo 27 que:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona-

lidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes (CE, 1978).

La Constitución Federal (CF) brasileña de 1988 en su artículo 6º, prevé derechos sociales en los que se reconoce el derecho a la educación, conforme a la siguiente redacción:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (Brasil, CF, 1988).

En concreto, la Constitución de Brasil trató sobre la educación en su capítulo III, sección I, desde su artículo 205 al 214:

[...]

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, CF, 1988).

Si se atiende al punto 2 del artículo 27 de la constitución española arriba expuesto y el artículo 206 de la constitución brasileña se puede destacar que en la escuela debería de trabajarse la vertiente social, para conseguir los objetivos de dichos artículos, además de promover el respeto a la diversidad, la pluralidad del cual se habla en las dos leyes. También el punto 5 del artículo 27 de la constitución española y el artículo 205 de la constitución brasileña, hablan de garantizar el derecho a la educación mediante la programación y la

participación efectiva de todos los sectores afectados: Estado, familia y sociedad, es decir de toda la comunidad educativa.

En Brasil, se puede hacer un marco en sus leyes y documentos, en cuanto a los DDHH, a partir de la Constitución Federal de 1988. Esta constitución es joven comparada con la de España, pues fue consolidada después de la dictadura militar instaurada entre 1964 y 1989. Constituciones anteriores a esta no eran claras en cuanto a la protección de los DDHH individuales y colectivos. Así que el principio regente de la CF (1988) brasileña está basado en la dignidad de la persona humana, por eso dicha carta magna presenta tal rol de derechos y garantías fundamentales.

Así que los fragmentos presentados de las dos constituciones demuestran que, en sus normativas, reconocen principios basados en el derecho a educación como forma de dignidad del ser humano. Teniendo en cuenta que la ES es una disciplina preparada para trabajar esa vertiente social de la cual se habla en las constituciones de los dos países, una forma de garantizar tal derecho sería incluir en la Ley de educación general, la ES. Esta es parte de la educación y no puede quedarse al margen, hay que legitimar las acciones de la Educación Social en el ámbito escolar, como por ejemplo se hizo en Argentina que incorporó la Educación no Formal a la Ley general de educación¹⁰. Es sabido que la Ley por sí sola no cambia estructuras, pero sí son herramientas políticas por donde se puede empezar, visto que, es a partir de ellas que se puede exigir y presionar al Estado.

Como refleja el punto 8 del artículo 27 de la constitución española y artículo 205 de la constitución brasileña, son los poderes públicos los que deben garantizar el cumplimiento de las leyes. De no regularlo en la Ley general de educación, seguirá dependiendo de la voluntad política, de los presupuestos disponibles u otros factores. Así ocurre que en España existen comunidades autónomas que incluyen en su Ley de educación la figura de la educadora o educador social en los centros escolares y otras que no. El ejemplo de Andalucía es uno de los que, con los recortes habidos en educación, tuvieron que suprimir esta figura profesional, pese a reconocer que contribuía a la mejora del funcionamiento del centro en general. En el caso de Brasil ni tan solo existe la figura profesional como tal, sino que se consideran profesionales de la ES, personas que pueden o no tener una carrera de grado, y que por vocación trabajan en el ámbito social. Cuando tienen una formación superior son

10 La Ley de Educación Nacional de Argentina, Ley No 26.206 de 2006, reglamenta en el Título IX – Educación no Formal, como parte de la Educación Nacional. Aunque en ese artículo no se ha debatido el concepto de Educación no Formal, no se puede olvidar que este también es un concepto dentro del apartado de la Educación Social y mucho autores en Latinoamérica investigan y escribirán sobre la temática, a ver TRILLA, 2007; PARK y FERNANDES, 2007; GOHN 2014; entre otros.

en diferentes disciplinas como psicología, servicio social, ciencia social, pedagogía, entre otras. Tal contexto muestra la complejidad del debate en Brasil. A continuación se pueden ver las orientaciones de la UE para la educación y las recogidas en la ley española de educación:

La Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia (2002, p.10¹¹)

Ley orgánica de 2006:

Con referencia a la ley general de educación de España se han encontrado la Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, declaraban la educación como servicio público. La Ley Orgánica de Educación sigue y se ratifica en esta tradición. El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza (Ley Orgánica 2/2006, preámbulo, p. 5).

Siguiendo con el derecho a la educación, se puede destacar en la actual la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 8/2013) los siguientes artículos:

Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación (LOMCE, 2013, p.5)

«Artículo 2 bis. Sistema Educativo Español.

[...]

2. Las Administraciones educativas son los órganos de la Administración General del Estado y de las Administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa.

[...]

«Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolu-

11 Disponible en: <https://www.fapar.org/documentos/Educacion_Ciudadania/Recomendaciones_E_Ciudadania_EUROPA.pdf>

ción pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.» (LOMCE, 2013).

Con referencia a la Ley general de educación de Brasil se ha encontrado la Ley 9.394/1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) que ratifica la Constitución Federal en el sentido de repetir que la educación es deber de la familia y del Estado y que tiene por finalidad el pleno desarrollo del educando:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 12.

[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

[...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

[...]

Art. 26.

[...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Así que en las partes de la LDB citadas arriba se asevera que el artículo 3, además de ratificar la CF, también destaca como principios la relación entre educación escolar, trabajo y prácticas sociales (XI). En el mismo, sentido la LOMCE establece una equiparación entre equidad y calidad, sin concretar las medias que la podrán hacer posible. Esto, en el desarrollo normativo, se ha traducido por establecer sutiles itinerarios de diferenciación que no pueden interpretarse en la línea de garantizar ni la equidad ni la calidad, entendida como educación en valores que prepara las personas para convivir en sociedad.

El artículo 12 de la LDB, refuerza la importancia de la comunidad educativa, es decir, familia y comunidad integrando Estado, sociedad y escuela (VI). En el mismo artículo también se puede destacar la concientización y combate a todos los tipos de violencia, intentando promover una cultura de paz (IX y X) y en el artículo 26, inciso 9o, prevé que las escuelas tengan contenidos relativos a los DDHH, inseridos como temas transversales en los currículos. En la LOMCE la Disposición adicional cuadragésima primera también tiene un sentido parecido, pero además propone la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

Teniendo en cuenta la disposición adicional cuadragésima primera, y que una de las actuaciones de la ES son las acciones mediadoras, sería de su competencia trabajar en este aspecto en los centros escolares. En este caso se habla de aquellas acciones mediadoras referidas al trabajo previo que se tiene que hacer para que el sujeto de la educación pueda encontrarse con lugares, personas y contenidos, con la finalidad de la emancipación progresiva del mismo.

En las leyes de educación de los dos países se encuentran semejanzas, pues las dos hacen referencia a educar para los DDHH, en la cultura de la paz, el acceso a la educación en igualdad de condiciones y en la corresponsabilidad de la educación de toda la sociedad, o lo que es lo mismo, la apertura de la escuela al entorno. Se destaca que en la ley española se hace referencia a la igualdad de género, a diferencia de la de Brasil. Así que la Educación escolar, la ES y los DDHH, como se ha podido constatar en los diferentes estudios expuestos, están estrechamente vinculados.

En Brasil, se puede concluir que hubo avances, desde la promulgación de la Constitución de 1988, en el sentido de garantizar derechos sociales, entre ellos la educación a los ciudadanos brasileños. Sin embargo, existe un largo camino de lucha y de resistencia para que esos derechos puedan ser puestos en práctica. En España, las tendencias de las últimas leyes son promover la competitividad, ya que se entiende la calidad de la enseñanza referida tan sólo al valor numérico de las asignaturas, olvidando en muchos casos la educación integral en valores que permitan la convivencia en sociedad, de los cuales se ha estado hablando a lo largo del texto.

4. La educación social: concepto, formación y reglamentación de la profesión en la ley de educación

En la mayoría de los casos la ES nace como respuesta a grandes desastres para cubrir necesidades de manera asistencial, como en Europa después de segunda guerra mundial o en Latinoamérica para atender a la población pobre en sus distintas demandas. Esto hace que en muchos casos se entienda

como algo relegado a la buena voluntad de la gente, algo caritativo relacionado con la religión o la falsa caridad cristiana. No es esa la concepción que el análisis de este trabajo ha podido confirmar respecto a los diferentes artículos estudiados, ya que muchos de ellos hablan de la Educación Social como medida preventiva para la mejora de la convivencia y la transformación social.

Es decir, la ES como complemento al derecho a la educación se puede utilizar como herramienta para fomentar educación para una ciudadanía democrática, que defienda los derechos humanos y la educación como una de las formas de dignidad humana. Según la Asociación Internacional de Educadores y Educadoras Sociales (AIEJI), la Educación Social puede definirse como: “la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (AIEJI, 2005, p. 6).

A nivel nacional, en España la ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) y la APESCAM (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha), define la ES como:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: a) La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. b) La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (ASEDES, 2007, p. 12).

En Brasil, aunque la profesión no esté reglamentada, ha encontrado algunas asociaciones de Educación Social y Pedagogía Social, se ha destacado dos. La primera es La Asociación Brasileña de Pedagogía Social (ABRAPsocial¹²) con actividades en nivel nacional, principalmente formativas, para esta:

[...] A Pedagogia Social é a Teoria Geral da Educação Social, portanto, área de conhecimento das Ciências da Educação. A Pedagogia Social constitui também a base teórica para as práticas de Educação Popular, Educação Sociocomunitária e práticas de Educação não escolares. Assim como a Pedagogia Escolar, para fundamentar suas práticas de Educação Escolar se serve de uma Teoria Geral da Educação Escolar, a Pedagogia Social se serve da Teoria Geral da Educação Social. Ambas são necessárias para a viabilizar a concepção de uma Educação integral, integrada e integradora. O campo de trabalho da Pedagogia Social é a Educação Social, que se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e em todas as relações (ABRAPsocial).

12 Disponible en: <<https://pedagogiasocialbr.wordpress.com/category/abrapsocial/>>.

La otra es la Asociación de Educadores y Educadoras del estado de San Pablo (AEESP¹³). Que está teniendo una buena articulación a nivel nacional e internacional, tal condición ha posibilitado que la asociación organizara el XIX Congreso Mundial de Educadores y Educadoras Sociales¹⁴ en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), en la ciudad de Campinas-SP, con participación de aproximadamente 600 personas y 24 países. Para ellos:

O educador social está hoje atuando nas mais variadas áreas, desde atividades de arte-educação em entidades assistenciais e de cultura, até ações diretas de prevenção em saúde, tais como agentes comunitários de saúde e redutores de danos, como ainda na educação de jovens e adultos, atividades de lazer para crianças e terceira idade, trabalho com saúde mental e ações comunitárias junto a remanescentes de quilombos, comunidades ribeirinhas, assentamentos rurais e movimentos populares... uma imensa quantidade de locais e atividades. Em todos, o que nos une é uma concepção transformadora da sociedade e libertadora das relações violentas e desiguais da época em que vivemos (AEESP).

Aunque hay multitud de definiciones de lo que es la ES se han escogido las presentadas anteriormente por pertenecer a las asociaciones o colegios oficiales de los países de las unidades de comparación, exceptuando AIE-JI que está a nivel internacional. La intención no es agotar los debates sobre ES, visto que es sabido que son muchos los autores que definen los marcos teóricos al respecto. Así pues, se destacarán las referencias que van en concordancia con las variables elegidas para el análisis en la línea de una ES como parte de la pedagogía y dentro de la escuela.

Como muy bien dijo Petrus (2004) la Educación Social y la Educación Escolar no pueden ir una sin la otra, o deben estar unidas para conseguir la educación integral a la cual hacen referencia diversos autores. Afirman Gradaïlle y Caride (2018) que si se pretende contribuir a la educación para un desarrollo sostenible, el derecho a la educación no se puede limitar a la infancia, la escolarización y a los aprendizajes curriculares, ya que esto no garantiza ni el pleno desarrollo de la personalidad humana, ni el cumplimiento de otros derechos (a la cultura, la equidad, la inclusión, al ocio, al trabajo, entre otros).

Al contrario de lo que se suele pensar, la ES no está reñida con el profesional de la docencia, pues son intrínsecas, ya que el profesorado a su vez, también puede servirse de las herramientas de la ES para relacionar el currículum de su asignatura con la vertiente social y cultural de su entorno. Según Sánchez (2009), el educador y la educadora social en el ámbito escolar, puede generar proyectos de acción y participación, colaborando con el resto de

13 Disponible en: <<http://aeessp.org.br/>>.

14 Disponible en: <<http://xixcongresso.aeessp.org.br/>>.

agentes educativos en la transformación de la escuela. Serrate (2014), afirma que incluir la figura de la ES en la escuela es una demanda provocada por el momento histórico y la complejidad política, social, cultural, económica y tecnológica actual, generadora de dificultades en las instituciones educativas (ALVENTOSA-BLEDA, 2016, p. 16).

Según Castillo y Bretones (2014), la escuela debe renovar su percepción del entorno y replantearse sus relaciones con el mismo. Necesita cubrir nuevas necesidades reales y no tiene los medios para hacerlo. La globalización ha cambiado el sentido de la formación en el contexto escolar, derivando en un proceso a lo largo de toda la vida. Este proceso incluye una formación social e interactiva, la cual necesita de otros agentes y otros espacios para desarrollarla. El mismo estudio plantea la escuela como un nuevo ámbito de la ES, ya “que le aporta profesionales, metodologías y sensibilidades que pueden ayudar a analizar, entender y afrontar algunos de los cambios que le impone la sociedad, así como las necesidades que esta le genera” (CASTILLO; BRETONES, 2014, p. 17).

Los proyectos desarrollados en los centros escolares para contribuir a mejorar la convivencia de los mismos, tienen que tener una continuidad, en caso contrario no pueden dar los resultados esperados. Por esta razón es importante fomentar políticas de Estado que potencien, regulen y financien la ES dentro de la ley educativa y que no quede sujeta a la buena voluntad de los gobiernos. Como afirma Castillo (2013), la ES en los centros escolares no debería estar condicionada a una decisión política, sino que debería de producirse un cambio de sensibilidad, de forma que se entendiera la eficacia de un profesional como este en el seno del sistema educativo, con especial incidencia en la Educación secundaria obligatoria donde los problemas de absentismo y disrupción en las clases, entre otros muchos, son cada vez más frecuentes.

Respecto a la relación de la ES con la educación para los DDHH, Rillo (2015), la define como la solidaridad práxica como el vínculo entre los DDHH y la ES. De hecho dice que la ES es “una práctica socioeducativa que conduce a la ciudadanía plena” (RILLO, 2015, p. 15). La razón de esta afirmación radica en que la praxis socioeducativa, desde la perspectiva de la ES, no puede identificar la solidaridad como un sentimiento moral de compasión por quien sufre en una situación límite, sino asumiendo la justicia y DDHH, desde la cual se reconoce al otro como interlocutor válido. En caso contrario, no estaríamos hablando de ES, sino de caridad y asistencialismo, lo cual nunca podrá contribuir a la transformación social necesaria para compartir un proyecto común y la justicia social.

En el Anexo de la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, de la cual Brasil y España son países miembros, el párrafo 2 y 3 dice:

Reafirmando también que tanto los individuos como las institucio-

nes deben promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (...) Reafirmando además que toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz, la seguridad y el fomento del desarrollo y de los derechos humanos (...) (Asamblea General Naciones Unidas, 2011, p. 2).

Partiendo de los puntos reflejados anteriormente, en el tratado de la ONU y atendiendo al marco teórico referenciado y a la definición de ES dada por AIEJI, ASEDES Y APESCAM (España), ABRAPsocial y AEES-SP (Brasil), se entiende que tiene que haber una reglamentación que incluya esta en la escuela, para que la educación cumpla realmente los requisitos reflejados en los diferentes acuerdos internacionales del derecho a la educación.

4.1. Formación y reglamentación

En la tabla se visibilizan las diferentes variables y unidades comparativas respecto la formación y la reglamentación:

Tabla 1 – Variables de unidades de comparación

Variables	sub-variables	Unidades de Comparación	
		Brasil	España
Formación	Grado	Hay algunos cursos de grados, pero son iniciativas puntuales, principalmente en instituciones privadas.	Educación Social. 4 años (60 créditos por año para completar 240).
	Superior no Universitaria	Pocas iniciativas puntuales.	Integración social y el TASOC (Técnico en Actividades Socioculturales).
	Curso de extensión en las Universidades	Existen propuestas formativa en el ámbito de la extensión universitaria. Algunas veces en unión con grupos de investigación y/o con movimientos sociales/ organizaciones de la sociedad civil	Existen muchos cursos de extensión en las universidades Españolas.

	Cursos libres	Encuentran diferentes propuestas ofertadas por diferentes organizaciones	Existen muchos cursos libres organizados por los colegios profesionales especialmente.
	Post-grados	En su mayoría son especializaciones “lato sensu”, o sea, con una carga horaria menor que las que tienen las maestrías y los doctorados que son post-grados “ <i>stricto sensu</i> ”.	Hay másteres en Educación Social, pero el doctorado es general en educación.
Profesión	Post-grados	No hay a nivel nacional. En 2009 fue reglamentado como función en otra ocupación profesional.	En España está considerada como categoría profesional reconocida.
	Colegios profesionales	No hay.	Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)
	Ocupación laboral	En las áreas de la Asistencia Social, Salud, Trabajo, Cultura, Justicia y Educación, entre otros.	En las áreas de la Servicio Social, Salud, Trabajo Ocio, Cultura, Inmigración Justicia y Educación entre otros.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, la ES en Brasil, en general, no se contempla como una carrera de grado, aunque existen facultades que sí la tienen, pero son casos muy puntuales y generalmente en instituciones privadas. La función de educadora o educador social puede provenir de muchas formaciones iniciales (servicio social, psicología, pedagogía, derecho, arte, filosofía, entre otras) e incluso de otras formaciones a nivel de la enseñanza secundaria o de la educación no formal, esta es una de las dificultades importantes a la hora de unificar y establecer una formación y un perfil que pueda definir al educador social como profesional.

En España sí existe el grado en ES, aunque es una titulación muy joven, ya que se introduce en el curso en 1991-1992, a través del Real decreto 1420/1991 que en el 30 de agosto de 199 creaba la ES como diplomatura universitaria (sistema de titulación universitaria anterior a Bolonia). En el año 2012, dicha diplomatura pasó a ser Grado en ES, teniendo una duración de

cuatro años y están programados en asignaturas semestrales, en su mayoría de 6 créditos. Las asignaturas de formación básica se imparten en el primer año, las de formación específica en 2.º y 3.º curso y las optativas en 3.º y 4.º del grado. Antes de la implementación de la diplomatura, tampoco existía una figura profesional definida de la ES, al igual que sucede en Brasil. Se contemplaban figuras profesionales que trabajaban lo social como: educación de calle, la asistencia social, animación sociocultural, entre otras.

En Brasil no hay una profesión reglamentada de ES, pero hay profesionales actuando en el área, con los más diversos nombres como lo vamos describir más adelante. Al no haber una oferta formativa reglamentada y efectiva en nivel de grado u otros, lo que se encontró fueron muchos cursos libres ofertados por las diferentes organizaciones, principalmente las del llamado Tercer Sector¹⁵, que muchas veces no son jerarquizados en el sentido de exigir un grado o formación previa. En general existen cursos de extensión universitaria, en los más variados modelos; formas; carga horaria; ideología, muchas veces oriundos de grupos de investigación y/o asociaciones entre la Universidades y movimientos sociales y/u organizaciones de la sociedad civil. En este mismo sentido y variedad se encuentran postgrados llamado de lato sensu, pues son especializaciones más cortas, que de acuerdo con el Ministerio Nacional de Educación de Brasil los cursos de esta modalidad deben tener, en lo mínimo, 360 horas, o sea, con carga horaria inferior a las maestrías y los doctorados.

En España, al estar integrada la formación de ES en la Universidad, existen en casi todas las universidades Masters como cursos de especialización de los grados. Al mismo tiempo cabe reseñar que los Colegios oficiales de Educadores/as sociales tienen siempre una oferta de formación permanente dirigida a los profesionales, así como los propios gobiernos autonómicos también desarrollan algunas iniciativas en ese sentido.

Como se ha dicho anteriormente, en Brasil, todavía el trabajo de Educador/a Social no está reglamentado en la Clasificación Brasileña de Ocupa-

15 Segundo Franco (1999, p. 283) o Terceiro Setor é: em princípio abrange todas as organizações que não pertencem ao primeiro e ao segundo setor, isto é ao Estado e ao Mercado. Dizer isso soa uma obviedade, mas qualquer outra classificação será incompatível com a denominação “Terceiro setor” (...). (...) Outra coisa é reconhecer que as fronteiras entre os três setores não são rígidas e existem intercessões – zonas comuns – entre essas “esferas”, que não podem sempre ser univocamente definidas ou divididas com muita precisão. Toda essa variedade de organizações têm em comum algumas características: (1) estão fora da estrutura formal do Estado (o que não impede que o Estado, em alguns casos, regule o seu funcionamento, como ocorre em relação aos partidos políticos); (2) não tem fins lucrativos (quer dizer, não distribuem eventuais lucros auferidos com suas atividades entre os seus diretores ou associados); (3) são constituídas por grupos de cidadãos na Sociedade Civil como pessoas de direito privado; (4) são de adesão não-compulsória; e (5) produzem bens/ou serviços de uso (ou interesse) coletivo (FRANCO, 1999, p. 284).

ciones (CBO¹⁶). Aunque desde los años 70 e 80 se pueden encontrar trabajos en ese sentido, más todavía en los 90 después de la promulgación del Estatuto de los Niños y Adolescente (ECA - Ley No. 8.069, 1990), en la cual se sugiere que el poder público presente programas de acciones socioeducativas para la infancia y juventud brasileña.

En enero de 2009 el Ministerio Nacional de Trabajo Brasileño incluye la categoría de “Educador Social” en un grupo profesional ya existente correspondiente a los “trabajadores de atención, defensa y protección a las personas en situación de riesgo”, la descripción de la actividad es la siguiente:

[...] Se pretende garantizar la atención, la defensa y la protección a las personas en situaciones de riesgo personal, social y al adolescente en conflicto con la ley. Buscan asegurar sus derechos, abordándolos, sensibilizándolos e identificando sus necesidades y demandas. Controlan el acceso de personas y vehículos en unidad penal y conducen presos o internados para el desarrollo de actividades culturales, deportivas, escolares, laborativas, recreativas y resocializadoras;¹⁷ (Traducción propia).

En el mismo grupo de la ocupación profesional de educador social se presentan las siguientes ocupaciones: arte-educador (educador de calle, educador social de calle, instructor educacional y orientador socioeducativo); agente de acción social (agente de protección social, agente de protección social de calle, agente social); o de monitor de dependiente químico (consejero de dependiente químico, consultor en dependencia química) y consejero tutelar.

Mientras todo este escenario brasileño hay dos proyectos de ley en tramitación en el Congreso Nacional sobre la profesión de educador social: el Proyecto de Ley (PL) 5346/09¹⁸, del Diputado Federal Chico Lopes (PCdoB-CE¹⁹) está en la Cámara de los Diputados Federales, donde está en discusión o sustitutivo presentado por la Comisión de Trabajo, de Administración y de Servicio Público, y las enmiendas presentadas por el relator, diputado Chico

16 CBO - Classificação Brasileira de Ocupações: A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem às relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República. Disponible en: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>.

17 Disponible en: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>.

18 Disponible en: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>

19 PCdoB-CE: Partido Comunista do Brasil-Ceará

Alencar (PSOL-RJ)²⁰. La fundamentación para ese PL es que la LDB (9.394/96), reconoce que la educación alcanza procesos cognitivos por medio de lo social: Art. 1º “La educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales.”

El otro Proyecto de Ley está en la cámara de los Senadores, PLS 328/2015²², es más reciente y de autoría del Senador Telmário Mota (PDT/RR²³) y se tramita en la Comisión de Asuntos Sociales (CAS). La diferencia principal del otro proyecto de ley arriba citado, es que este propone una formación mínima del educador social más allá de la secundaria (art.3, II), ese es el punto de mayor debate entre los dos proyectos de ley. Por un lado puede ser interesante, pues propone equiparar la situación formativa de dicho profesional, pero también puede atender al mercado, pues más de 75 %²⁴ de las matrículas del nivel superior están el ámbito privado en Brasil, así que también puede ser un nicho de mercado más para atender al modo de producción del capital que para atender al derecho a la educación.

5. Síntesis y reflexiones

Por lo tanto, este trabajo intentó reflejar y demostrar cómo el y la profesional de Educación Social pueden influir en el desarrollo del derecho a la educación y contribuir en la educación en derechos humanos, a través de las políticas educacionales nacionales (leyes de Brasil y España) y de las políticas internacionales vistas en tratados como los de la ONU y UNESCO.

Lo primero que se ha detectado, principalmente por medio del marco teórico, es que una de las posibilidades de desarrollar el derecho a la educación en DDHH es que la ES esté en los centros escolares. Para esto sería necesario incluir la ES en las políticas reguladoras, los currículos, los proyectos políticos pedagógicos, en las asignaturas y que las Educadoras y Educadores Sociales formaran parte del equipo multidisciplinario del centro. Esto implica que España y Brasil deberían incluir en sus leyes generales de educación la Educación Social, por medio de debates con la comunidad educativa, con espacio efectivo en los centros escolares, con presupuesto y con profesionales

20 PSOL-RJ; Partido Socialista -Rio de Janeiro

21 Disponible en: <<https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/quem-atua/educador-social/>>.

22 Disponible en: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>.

23 Disponible en: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>.

24 Disponible en: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>.

de la ES. Es obvio que teniendo en cuenta la historia de la ES, no se propone restringir la actuación de ese profesional a los centros escolares, al contrario tales profesionales también son importantes y fundamentales en la cultura, en la salud, en el arte, en el desarrollo social y otras áreas.

En España hubo un período de transición, anterior a la diplomatura de ES, en el cual se equipararon diferentes profesionales, que estaban ejerciendo de educadores y educadoras sociales, lo que constituyó el precedente formativo en que se apoyó la antigua diplomatura. Así pues, en el caso de Brasil habría que debatir y construir una propuesta que integrara los profesionales que trabajan por vocación y que buscan construir relaciones sociales más justas, como por ejemplo los: Mestres Capoeira y Griôs, Educadores populares y otros. Es importante promover de forma concomitante al desarrollo de carreras de grado y reglamentación profesional.

Los beneficios de tener un profesional de ES en los centros escolares están fundamentalmente en la línea de que sea el instrumento para el desarrollo de los derechos humanos del alumnado, como recogen todas las leyes y acuerdos internacionales cuando hablan de una educación plena, no fragmentada, integrando sus diferentes áreas y especificidades, posibilitando la praxis de la ES. Permitiría que una profesión ya desarrollada pueda colaborar en la formación de los derechos humanos y cumplir con las citadas leyes generales de educación de los dos países.

En Brasil está por definir el marco de desarrollo de la propia ES y de los profesionales que en ella se van a integrar. Algunas Universidades de Pedagogía y Servicio social tienen asignaturas de Educación no Formal, Educación Social o Pedagogía Social, pero es insuficiente para el debate acerca de una profesión. Se pueden ver recientemente movimientos y asociaciones de Educadores Sociales, pero es todo muy puntual y discontinuo, sin ninguna reglamentación, no como políticas públicas de Estado. Es posible ver alguna reflexión o involucración del debate en la Educación de Jóvenes y Adultos o en la figura del profesor mediador, encontrado en algunos estados o municipios, pero el tema está claramente necesitado de un desarrollo normativo y legislativo.

Como se puede apreciar a lo largo del trabajo presentado, en los dos países existe un debate respecto de la ES, aunque en diferentes momentos de aquí la relevancia del estudio comparado entre Brasil y España. Como se ha constatado en el presente estudio, la ES es una herramienta para trabajar los DDHH y especialmente el derecho a la educación. Constatado esto (y sabiendo que no es algo nuevo), no se entiende cómo siguen sin realizarse políticas que hagan posible esta vertiente educativa en los centros escolares. En conclusión, habría que plantearse si las actuales tendencias políticas, basadas en el capitalismo, neoliberalismo, que promueven la privatización y la mercantili-

zación de lo público, están por la labor de fomentar esta educación de DDHH de la que se habla en el estudio, o realmente queda en un segundo plano por lo que no interesa especialmente la inclusión de las y los educadores sociales en esas políticas

Referencias

AIEJI. Marco conceptual de las competencias del educador social, 2005. Disponible en: <<http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>>. Fecha de acceso: 1 feb. 2019.

ALVENTOSA-BLEDA, E. La Educación Social como nexo entre los agentes educativos. Trabajo Final de Grado (Educación Social) – Facultad de Ciencia de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, 2016. (Falta data de defesa e publicação.)

ASEDES-CGCEES. Documentos profesionalizadores: definición de educación social, código deontológico del educador y la educadora social, catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social. Toledo: Grafox SL, 2007. Disponible en: <<http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>>. Fecha de acceso: 1 feb. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponible em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Fecha de acceso: 1 feb. 2019

BRASIL. Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Fecha de acceso: 01 feb. 2019

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Fecha de acceso: 01 feb. 2019.

BUEDO, S. Globalización de los Derechos Humanos: reflexión y revisión de los derechos esenciales para la coexistencia en una sociedad global desde la Educación Social. RES, *Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 20, p. 154-167, 2015. Disponible en: <<http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=532>>. Fecha de acceso: 01 feb. 2019.

CARIDE-GÓMEZ J. Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, Salamanca, v. 29, n. 1, p. 245-272, jun., 2017. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/16706>>. Fecha de acceso: 01 feb. 2019.

CARVALHO, J. de Oliveira; CARVALHO, L. R. S. O. A educação social no Brasil: contribuições para o debate. An. 1, Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006. Disponible en: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS-C0000000092006000100024&script=sci_arttext>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

CASTELLÉS, J. F. La Educación Social contra la vulneración de los Derechos Humanos a causa de la contaminación electromagnética: el derecho a la Salud y a la Vida. *RES-Revista Educación Social*, Barcelona, n. 20, p.132-153, 2015.

CASTILLO, M. La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 16, p. 1-11, 2013. Disponible en: <<http://www.eduso.net/res>>. Fecha de acceso 3 jun. 2019.

CASTILLO, M.; BRETONES, E. Acción social y educativa en contextos escolares. EPUB – DRM. UOC (Universitat Oberta de Catalunya). 2015.

ESPAÑA. Constitutció Española. BOE. n. 311, de 29 de diciembre de 1978.

ESPAÑA. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 2013. (Falta número da ley.) Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

FERREIRA, A. V. A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? *Rev. Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 2, n. 4, p. 70-79, out./dez., 2016. <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1461/1065>>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teóricometodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 197-230, 2000.

FRANCO, A. de. A reforma do estado e o terceiro setor. *In*: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (orgs.). Sociedade e estado em transformação. São Paulo: ENAP, 1999. p. 273-289.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. da G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, Porto, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.

GRADAÏLLE PERNAS, R.; CARIDE GÓMEZ, J. A. La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervención Socioeducativa*, Barcelona, n. 68, p.11-26, 2018.

INE, España en cifras 2018. Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado, 2018. Disponible en: <http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

MARÍN, D. Manual compass: trabajando los derechos humanos con jóvenes. *RES-Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 20, p. 192-197, 2015.

OLIVEIRA-DRI, W. I. de; PEDRO, M. S. Derechos Humanos en Brasil en "tiempos de Escuela sin Partido". CEFD - *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, Valencia, n. 39, Publicación actas Congreso Internacional 70 Aniversario Declaración Universal de Derechos Humanos 2019.

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

ONU. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Asamblea General. A/C.3/66/L.65, 2011.

ORTEGA, J. Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, Valencia, n. 45, p. 11-31, 2014. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5009259.pdf>>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (org.). Palavras-chave em educação não-formal. Campinas: Setembro/Unicamp/CMU, 2007.

PEREZ, G. Derechos Humanos y Educación Social. *Revista de Educación*, Madrid, n. 336, p. 19-39, 2005. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_02.pdf>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

RAMOS, A. de C. Curso de direitos humanos. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

RILLO, A. Solidaridad práxica: vínculo entre derechos humanos y educación social. *RES-Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 20, p. 11-39, 2015.

SENENT, J. M. Los nuevos grados en educación social en las universidades españolas. *RES-Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 13, p. 1-20, jul. 2011.

SENENT, J. M. Ejercer la comparación en las aulas de Educación Social en un contexto de diversidad. In: LAZARO, M. L. (ed.). *Lectura de educación comparada e internacional*. València: Universitat de València, 2013. p. 37-55.

SERRATE, S. La acción profesional del educador social en el sistema educativo. Tesis doctoral en Educación (¿) , Facultad de Educación departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014.

SÁNCHEZ, J. Servicios a la Comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*, Madrid, v. 60, n. 4, p. 41-50, 2008. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912263.pdf>>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

SÁNCHEZ-VALVERDE, C. La educación social como educación para los derechos humanos. *Revista d'Intervención Socioeducativa*, Barcelona, n. 64, p. 89-105, 2016.

SÁNCHEZ VALVERDE, C. Presentación del número dedicado a: Derechos Humanos y Educación Social. *RES-Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 20, p. 5-9, 2015.

TRILLA, J. La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.

Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência

- Educación, derechos humanos y ciudadanía: fundamentos para la inclusión escolar de la persona con discapacidad
- Education, human rights and citizenship: fundamentals for the scholar inclusion of the person with disability

Fernanda Martins Castro Rodrigues ¹

Washington Cesar Shoiti Nozu ²

João Paulo Coimbra Neto³

Resumo: Este artigo busca compreender a inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir da articulação dos corolários da educação, dos direitos humanos e da cidadania. Para tanto, explora documentos político-normativos internacionais e nacionais, bem como referências bibliográficas sobre o tema. O desenvolvimento textual organiza-se em duas seções: 1) situando os conceitos; 2) analisando as perspectivas internacionais e nacionais do direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência. Os resultados sinalizam que o reconhecimento da educação como direito humano e o fortalecimento da

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bacharel em Direito. E-mail: fecastro@outlook.com

2 Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (UFGD) e do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (UFSCar). Bolsista Pesquisador Ingressante da UFGD (2018-2019), na área de Ciências Humanas. E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

3 Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Bacharel em Direito. E-mail: JoãoNeto@ufgd.edu.br

educação em direitos humanos mostram-se potentes para a promoção da vivência cidadã, democrática e inclusiva da pessoa com deficiência. Indicam também que, no contexto do direito à inclusão escolar, é necessário pensar na educação da pessoa com deficiência para além do seu acesso à escola, focalizando também na sua participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação inclusiva. Educação especial.

Resumen: Este artículo busca comprender la inclusión escolar de la persona con discapacidad a partir de la articulación de los corolarios de la educación, de los derechos humanos y de la ciudadanía. Para ello, explora documentos político-normativos internacionales y nacionales, así como referencias bibliográficas sobre el tema. El desarrollo textual se organiza en dos secciones: 1) situando los conceptos; y 2) analizando las perspectivas internacionales y nacionales del derecho a la inclusión escolar de la persona con discapacidad. Los resultados señalan que el reconocimiento de la educación como derecho humano y el fortalecimiento de la educación en derechos humanos se muestran potentes para la promoción de la vivencia ciudadana, democrática e inclusiva de la persona con discapacidad. También indican que, en el contexto del derecho a la inclusión escolar, es necesario pensar en la educación de la persona con discapacidad más allá de su acceso a la escuela, pero enfocándose en su participación y aprendizaje.

Palabras clave: Derecho a la educación. Educación inclusiva. Educación especial.

Abstract: This article aims to understand the scholar inclusion of person with disability based on the articulation of the education corollaries, human rights and citizenship. To do so, it explores international and national political-normative documents, as well as bibliographical references on the subject. The textual development is organized in two sections: 1) situating the concepts; and 2) analyzing the international and national perspectives about the right to scholar inclusion of the person with disability. The results indicate that the recognition of education as a human right and the strengthening of human rights education are potent in promoting the citizens' democratic and inclusive experience of the person with disability. They also point out that, in the context of the right to scholar inclusion, it is necessary to think about the education of the person with disability in addition to their access to school, but also focusing on their participation and learning.

Keywords: Right to education. Inclusive Education. Special education.

1. Introdução

A inclusão escolar da pessoa com deficiência articula-se ao movimento de universalização da educação, entendida como um direito humano e instrumento de potencialização do exercício da cidadania.

A compreensão da inclusão como um direito humano emergente parte da necessidade de reiteração da universalidade dos direitos humanos políticos, civis, sociais, econômicos e culturais, num processo de conjugação do meta-direito da igualdade e da diferença (SANTOS, 2010).

Nessa perspectiva, a equidade é fundamental na construção de relações democráticas, levando ao reconhecimento do princípio da diferença dentro da igualdade, pois cada um possui o direito de ser diferente, livre, e de ser reconhecido por isso (VALENTE, 2015). Nesse sentido, a teoria da igualdade formal e material focaliza a atenção ao sujeito na medida de suas diferenças. Como dito por Rui Barbosa (2004, p. 39), “a regra da igualdade não consiste senão em quinhoeirar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem. [...] Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real”.

Afinal, se a educação meramente igualasse todos os alunos, sem reconhecer suas diferenças, poderia ser discriminatória, desigual e injusta, já que não responderia às necessidades e particularidades individuais. As diferenças existentes devem então ser respeitadas com o intuito não de garantir a igualdade formal, mas a equiparação de oportunidades (MENDES, 2017).

Assim, o objetivo deste artigo é compreender a inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir da articulação dos corolários da educação, dos direitos humanos e da cidadania.

Para tanto, o artigo será organizado em duas seções: a primeira, em que serão situados os conceitos de educação, direitos humanos e cidadania, demonstrando-se a intrínseca relação entre eles; e a segunda, em que será analisado o direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir de perspectivas internacionais e nacionais, bem como a necessidade de se ampliar o debate sobre o tema.

2. Situando os conceitos

Inicialmente, torna-se relevante tangenciar os conceitos de educação, direitos humanos e cidadania, de modo a provocar reflexões acerca de suas interconexões na defesa do direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência.

A educação é um instrumento de transmissão e produção do conhecimento, forma de desenvolver atributos e habilidades individuais e sociais. No

âmbito normativo brasileiro foi elevada a direito fundamental, permitindo a sua construção conceitual enquanto “um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988) e um direito social, tal como lançado nos artigos 205 e 6º, respectivamente, da Constituição Federal de 1988, atingindo um grau de valor essencial para os direitos humanos.

No âmbito formal, a educação é promovida dentro da escola, em que se observa um currículo previamente definido com o intuito de se possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade, contudo, é necessário compreender a educação em seu aspecto mais amplo, como um processo de humanização.

Afinal, como anota Andrade (2008, p. 55):

Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo. Diferente dos outros animais que aprendem de dentro para fora (programação biológica) através de respostas aos seus instintos, nós seres humanos aprendemos de fora para dentro (programação cultural) através dos processos educativos em resposta a nossa condição de inacabados, chamados a sermos mais juntos com outros humanos.

Para referido autor, a educação possui um dever moral enquanto processo de socialização ou humanização que parte do princípio imperativo de que todos os seres humanos são absolutamente valiosos, com fins incondicionais. Assim, a educação não possui preço ou equivalente, sendo um dos mais elevados processos de conquista da dignidade pelos seres humanos (ANDRADE, 2008).

O entendimento de Dallari (2004) é igualmente interessante. Aponta o autor que a educação é um instrumento de aprendizagem e aperfeiçoamento dos conhecimentos transmitidos por outros sujeitos. Enfatiza que a inteligência e memória ganham melhores contornos, a individualização do sujeito é aprimorada, propiciando a preparação para a vida. Finaliza dizendo que “a educação torna possível a associação da razão com os sentimentos, propiciando o aperfeiçoamento espiritual das pessoas” (DALLARI, 2004, p. 66). Nesse sentido, impossível negar que a educação é, sobretudo, um direito humano, previsto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da seguinte forma:

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução

promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Os direitos humanos são identificados como aqueles direitos universais, intrínsecos à pessoa humana e, por conseguinte, indispensáveis. Prescindem de identificação em normas positivadas porque, como direitos humanos que são, precedem a qualquer sistema jurídico⁴.

É que, segundo Culleton, Bragato e Fajardo (2009, p. 16), “a cultura dos direitos humanos, e consequentemente a linguagem que a significa, inclina-se à visão subjetiva, ao referente individual, à titularidade dos direitos, mais que ao sistema de normas que a sustenta e ampara”.

Apesar disso, os direitos humanos podem ser compreendidos tanto como uma forte pretensão moral, que deve ser atendida para possibilitar uma vida humana digna, quanto como um direito subjetivo protegido por uma norma jurídica. Na verdade, o fenômeno dos direitos humanos pressupõe ambas as dimensões, já que separar a dimensão moral da positiva empobrece as duas. (CULLETON; BRAGATO; FAJARDO, 2009)⁵

Dallari (2004) anota que os direitos humanos são fundamentais para a existência da pessoa, capacitando para o desenvolvimento pleno e participativo. Ressalta que a todo ser humano devem ser asseguradas condições mínimas que permitam a atuação útil em sociedade e a capacidade de receber benefícios. Pontua ainda que os direitos humanos são um conjunto de condições e possibilidades que associam características naturais dos seres humanos com o resultado da organização social.

Nesse diapasão, “o direito à educação passa a ser disseminado como universal, com dever de alcance a todos os seres humanos, independentemente de gênero, etnia, classe social, faixa etária, condição física, sensorial ou intelectual” (COIMBRA NETO; NOZU, 2019, p. 312). Além disso, Andrade (2008, p. 58) ressalta que “os direitos humanos – entre eles o direito à educação – transformaram-se num padrão de conduta que condensa os mais elevados valores morais de nosso tempo, sendo assim um instrumento privilegiado para a legitimação da dignidade humana”.

É importante consignar, entretanto, que não se fala apenas no direito

4 Cabe registrar, entretanto, que nem sempre são respeitados, principalmente por regimes autoritários e culturas que estratificam a sociedade e subjugam indivíduos em razão de sexo, sexualidade, cor, credo, etc.

5 Os autores registram que “a presença dos direitos humanos nas leis fundamentais das nações é considerada hoje uma peça fundamental da democracia contemporânea, apesar de muitas vezes colocada de maneira pouco clara e equívoca, como fachada sem conteúdo real” (CULLETON; BRAGATO; FAJARDO, 2009, p. 15).

humano à educação, ou seja, no direito de todos ao conhecimento historicamente produzido, mas também na educação em direitos humanos, pois pressupõe-se que, para exercer uma vida digna ativamente, todos devem passar por um processo educativo e reflexivo de que são, sim, sujeitos de direitos: direitos humanos, universais e indispensáveis, pelos quais devem lutar no cotidiano.

Como observa Schilling (2008), o direito à educação deve primeiro ser constatado como direito humano, fundante para o exercício de outros direitos. Não seria, desta forma, cabível sintetizar a educação como ferramenta de efetivação dos direitos humanos, mas como instrumento de aprendizagem dos direitos humanos. Neste sentido, “não cabe falar de ‘educação para os direitos humanos’ e sim de ‘educação em direitos humanos’” (SCHILLING, 2008, p. 273).

Dessa forma, a educação é, verdadeiramente, um direito humano, que, através do processo de educar em direitos humanos, humaniza e contribui para o exercício da cidadania. Isso porque a cidadania é entendida como “um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social” (DALLARI, 2004, p. 22).

Ademais,

[...] com o desenvolvimento das relações sociais, bem como das demandas advindas do mundo da vida, a esfera midiática atua como vetor dos problemas sociais, e, por conseguinte, acaba por agir de duas formas: primeiro, como interlocutor e espaço aberto a essas demandas; segundo, formalizando enquadramentos e tornando editável a esfera pública, isto é, ao selecionar determinados assuntos em detrimento de outros acaba por definir os temas, atores e acontecimentos que podem ser objeto de discussão na esfera pública (CABRAL, 2012, p. 288).

Assim, incontestemente que a sociedade globalizada – e, principalmente, informatizada – demanda cada vez mais que os cidadãos tenham acesso ao saber cultural e científico, bem como sejam conscientizados de que possuem direitos humanos intrínsecos, para que, a partir disso, possam posicionar-se na esfera pública de acordo com os temas postos à discussão. Isso porque a cidadania corresponde, também, aos direitos de: exigir as garantias e prerrogativas legais; votar e ser votado; apresentar projetos de lei; participar de plebiscito ou referendo; propor remédios constitucionais; etc.

Se “educar bem é estimular o uso da inteligência e da crítica, é reconhecer em cada criança uma pessoa humana, essencialmente livre e capaz de raciocinar” (DALLARI, 2004, p. 69), evidente que o exercício da cidadania

clama pelo acesso à educação em direitos humanos.

Valente (2015) ensina que a plenitude da democracia tem pilastra nos conhecimentos e práticas da educação em direitos humanos, envoltos nos princípios de justiça, igualdade, equidade e participação política dos membros de uma sociedade. Esse exercício requer como pano de fundo o diálogo, a interlocução entre pessoas que respeitem as necessidades e possibilidades de cada pessoa em ser falante e ouvinte, na perspectiva de suas vontades.

Na sociedade contemporânea brasileira, o indivíduo tem assumido uma nova configuração: a do cidadão que, uma vez consciente de seus direitos, tem se despertado para os seus deveres de promover sua própria comunidade política através do exercício de suas competências cívicas (CABRAL, 2012).

A cidadania é prevista na Constituição Federal de 1988 em diversos dispositivos, ora como fundamento da República Federativa do Brasil (artigo 1º), ora como pressuposto para o exercício e reconhecimento de direitos e garantias fundamentais, tal como a educação.

Conforme anota Dallari (2004), a educação deve ser política prioritária de todos os governos, tendo em vista que é ferramenta de aperfeiçoamento da pessoa, propiciando que esta seja mais útil à coletividade. O apoio destinado à educação ocasiona a eliminação de certos problemas, pois as pessoas terão maior capacidade de convivência social e participação nas decisões dos assuntos de interesse comum. Destaca que “é necessário e justo que os recursos da sociedade sejam utilizados para estender a todos, de modo igual, o direito à educação” (DALLARI, 2004, p. 72).

A partir dos corolários expostos, na sequência, será abordada a inclusão escolar da pessoa com deficiência tomando como base a documentação político-normativa internacional e nacional.

3. Direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência: perspectivas internacionais e nacionais

A proposta de inclusão escolar da pessoa com deficiência, com base nos fundamentos da educação inclusiva, dos direitos humanos e da cidadania, resulta de uma construção discursiva fortalecida a partir da década de 1990.

Nessa direção, Bueno (2008, p. 49) esclarece que “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”.

Já Souza e Pletsch (2017, p. 833-834) apontam que:

[...] a inclusão é vista como um processo endereçado a responder

à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vistas a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação.

O direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência é vislumbrado através dos ideais de educação, direitos humanos e cidadania. Assim, sua plenitude da proposta de inclusão não pode estar restrita ao acesso ao ambiente escolar, mas envolver todas as possibilidades de participação e de aprendizagem dos alunos com deficiência (AINSCOW, 2009). Isso porque, ao pensar nos fundamentos da inclusão escolar, não é possível dissociar o acesso da permanência com sucesso acadêmico dos alunos com deficiência. Além disso, “a educação é fundamentada e revestida pelo discurso pautado na sua responsabilização pelo desenvolvimento das pessoas, da comunidade e da sociedade, com potencial de preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho” (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 24).

É importante lembrar que a inclusão escolar percorreu um longo caminho até ser concebida como um direito da pessoa com deficiência; um caminho, vale dizer, nada fácil. Como pontua Aranha (2005, p. 05), “a história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado” (grifos originais).

Em síntese, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais passou por três paradigmas: o da institucionalização, em que as pessoas com deficiência eram retiradas da comunidade e segregadas em asilos, hospitais, etc., vivendo uma vida enclausurada e formalmente administrada; o dos serviços, em que as pessoas com deficiência eram inseridas em centros de reabilitação, entidades assistenciais e escolas especiais, que buscavam sua “normalização”; e, por fim, o do suporte, que tem se caracterizado pela valorização das diferenças e da convivência não segregada, promovendo o acesso imediato e contínuo da pessoa com deficiência aos recursos disponíveis a todos os cidadãos (ARANHA, 2005).

Por isso, Coimbra Neto e Nozu (2019, p. 314) ressaltam:

A denominação pessoa com deficiência é fruto de uma trajetória histórica, com diversas mudanças, vindo a substituir expressões como idiotas, excepcionais, deficientes, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais. A luta semântica incide na ênfase do termo pessoa enquanto detentora de dignidade humana e, portanto, de salvaguarda de direitos essenciais. É esta pessoa que, tomada em sua integralidade, possui, entre outras características, uma deficiência, que não deve, metonimicamente, ser tomada como o todo (grifo original).

No âmbito internacional, a atenção à educação da pessoa com deficiência começa a surgir com a própria força dos discursos de direitos humanos, que nasce principalmente com a Declaração Universal de Direitos Humanos, pois eleva determinados bens e valores a direitos essenciais do sujeito, como o direito a estar vivo⁶ e ter uma vida digna⁷ (ONU, 1948).

Em 1971, a Declaração de Direitos do Deficiente Mental (ONU) previu, em seu artigo 2º, o direito à educação, bem como à capacitação profissional, reabilitação e à orientação que permitissem o desenvolvimento máximo das aptidões do deficiente mental.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), remetendo-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a influenciar a formulação de políticas públicas de inclusão escolar ao dispor, em seu artigo 3, item 5, que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. Nesse sentido, em 1994 é elaborada a Declaração de Salamanca, que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, proclamando que:

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [e, portanto, aquelas] com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1994).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, reconhece em seu artigo 24 o direito das pessoas com deficiência à educação, por meio de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida” (ONU, 2007).

Recentemente, a Declaração de Incheon, de 2015, previu rumos para a educação por meio da inclusão e equidade, enfrentando todas as formas de exclusão e marginalização e concentrando esforço especialmente nas pessoas com deficiência.

E, se entendemos que a inclusão escolar deve ter o efeito de proporcionar à pessoa com deficiência, mediante a educação, uma plena participa-

6 Art. 3. Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

7 Art. 25. 1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários; e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

ção junto à sociedade, tem-se por outro importante marco a Convenção n. 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1958, que objetivava garantir “igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e profissão” à pessoa com deficiência, assim como a Convenção n. 159, sobre Reabilitação Profissional e Emprego das Pessoas Deficientes (OIT, 1983). Não só, ressalte-se que a Convenção da Guatemala, ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiências, de 1999, teve por objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (OEA, 1999).

No Brasil, a educação especial começa a receber atenção no final do século XIX, com a criação de instituições especializadas. Neste início, eram raras as instituições públicas; e a educação da pessoa com deficiência era orientada por vertentes médico-pedagógicas, em que havia subordinação ao quadro clínico para definir as práticas escolares, e psicopedagógicas, com ênfase de princípios psicológicos, apesar de ainda existir dependência ao quadro clínico. (MENDES, 2010)

Por diversas décadas a educação especial foi tratada no Brasil com pouca produção político-normativa, sendo, inclusive, inserida no âmbito da assistência social e não da educação.

O marco inicial das ações oficiais do poder público, direcionadas à educação especial a nível nacional, é apontado como a edição da Lei n. 4.024, promulgada em 1961. Essa lei fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e previu, no Título X, que a “educação dos excepcionais”, deveria – no que “fosse possível” – enquadrar-se no sistema geral de educação, “a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A partir disso, começou também o crescimento das instituições privadas filantrópicas, que se tornaram parceiras do governo, inclusive com o recebimento de recursos financeiros.

Em 1971 foi promulgada a Lei n. 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reafirmou a Lei n. 4.024/61 e dispôs em seu artigo 9º que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Segundo Mendes (2010, p. 100-101),

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial.

[...]

Em 1976 a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo entre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

[...]

Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, dispondo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle, reforçando enfim o caráter assistencial mais do que educacional do atendimento.

Assim, verifica-se que por muito tempo, principalmente durante a ditadura militar, a responsabilidade principal pela educação especial era das instituições privadas, reforçando um caráter assistencialista-filantrópico, que não tinha o objetivo principal de integrar os alunos com deficiência junto aos demais alunos, apesar de suas diferenças.

Com o processo de democratização, promulgou-se a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em seu artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

As novas linhas traçadas pela Constituição Federal de 1988, não só no que tange à educação especial, mas também à educação em geral, promoveram várias mudanças administrativas e na própria literatura. O problema passou a ser desvincular a noção de educação especial dos diversos problemas do sistema educacional público, como o fracasso escolar.

Mendes (2010, p. 103) lembra que “a didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir ‘prontidão’ para a alfabetização”. A pessoa com deficiência, então, era duplamente prejudicada: com a própria estigmatização das suas diferenças, gerando uma consequente exclusão social, e com a minimização de suas potencialidades, causada por uma educação de qualidade inferior (MENDES, 2010).

No mesmo ano da Declaração de Salamanca, em 1994, surge no país a Política Nacional de Educação Especial, muito criticada por prever a matrícula restritiva, nas classes comuns, dos alunos com necessidades educacionais especiais que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os ditos alunos normais” (BRASIL, 1994).

Nessa perspectiva, visando a atender às pressões de atores que invocavam os ideais de “educação para todos” já consagrados no âmbito internacional, o Brasil edita a Lei n. 9.394 de 1996, estabelecendo novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. São inegáveis os avanços quanto à inclusão escolar, priorizando a expansão das matrículas na rede pública regular, sem deixar de prever o atendimento educacional especializado em classes, escolas e serviços especializados quando não for possível a integração dos alunos nas classes comuns do ensino regular.

Contudo, é interessante observar que a referida norma trouxe a educação especial como processo de integração do sujeito na educação especial⁸, não atualizando as políticas públicas normativas com a posição preponderante da inclusão, pelo menos quanto à nomenclatura (BRASIL, 1996).

O Poder Executivo, em 1999, por intermédio do Decreto n. 3.298, dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Houve a previsão que os órgãos e entidades da administração pública federal deveriam viabilizar “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 1999).

O Conselho Nacional de Educação lança em 2001, por intermédio de resolução, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujos enunciados passam a indicar a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns do ensino regular (BRASIL, 2001b). Segundo o artigo 2º, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b). A inclusão escolar, então, foi tida como imperativo.

Aliás, o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei n. 10.172) ressaltou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a).

No mesmo trilhar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 teve o objetivo de assegurar ao público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação) o “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008). O Decreto n. 6.571/2008, regulamentando o parágrafo único do art. 60º da Lei n. 9.394, dispôs sobre o atendimento edu-

8 § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

9 Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educan-

cacional especializado na rede pública de ensino regular, com a implantação das salas de recursos multifuncionais.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, de 2009, estipularam em seu artigo 5º que o atendimento educacional especializado seria realizado, prioritariamente, “na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009).

O Decreto n. 7.611/2011 revogou o Decreto n. 6.571/2008, regulamentando que o atendimento educacional especializado deveria ser prestado aos alunos com deficiência de forma complementar, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais (artigo 2º, § 1º, inciso I).

Por fim, o Plano Nacional de Educação de 2014, vigente até 2024, prevê em sua meta 4 a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos público-alvo da educação especial.

Dessa forma, como observam Coimbra Neto e Nozu (2019, p. 327):

No cenário brasileiro, as movimentações das políticas de Educação Especial pós 1988 evidenciam contradições e mudanças nos direcionamentos da educação da pessoa com deficiência. Atualmente, a tendência da legislação nacional sugere a matrícula do aluno com deficiência na sala de aula comum da escola regular e, caso necessário, de forma complementar ou suplementar, a matrícula junto ao atendimento educacional especializado ofertado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais.

Assim, apesar do longo caminho percorrido, verifica-se que a inclusão escolar ainda não atingiu a linha de chegada, e talvez nunca atinja. Afinal, como reflete Bueno (2008, p. 56), “[...] se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo”.

Realmente, em um mundo de exclusão socioeconômica, é difícil conceber, sob o prisma dos valores democráticos e dos direitos humanos, o afastamento político-normativo, baseado na igualdade material, que garanta o atendimento às especificidades do direito à educação do aluno com deficiência.

dos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. Este dispositivo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, que modificou o público alvo da educação especial para o sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

cia, sobretudo no cenário da inclusão escolar.

4. Considerações finais

A partir de acordos e convenções internacionais, o reconhecimento da educação como direito humano e o fortalecimento da educação em direitos humanos mostram-se potentes para a promoção da vivência cidadã, democrática e inclusiva da pessoa com deficiência.

O Brasil, com a pressão de agências multilaterais, elaborou diversas propostas político-normativas visando à inclusão escolar da pessoa com deficiência, cujo direito à educação sem discriminação já era proclamado no âmbito internacional.

Atualmente, a tendência da política brasileira de inclusão escolar pauta-se na escolarização do aluno com deficiência no espaço da classe comum da escola regular, com atendimento educacional especializado, caso necessário, nas salas de recursos multifuncionais, de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2008).

Entretanto, a comunidade científica da área de educação especial tem sinalizado para diversos impasses relacionados à implementação dessa proposta, tais como: a precariedade do processo de identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais dos estudantes; a centralidade das salas de recursos multifuncionais, que, contudo, têm atuado de forma paralela ao ensino comum; a fragilidade/ausência de interface entre o ensino especializado e o ensino comum; a formação de professores capacitados e especialistas para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016)

Por isso, é importante fomentar constantemente as discussões acerca do tema, até mesmo porque desde 2018 está em elaboração uma nova política nacional de educação especial, que pode agravar ou, ao contrário, pacificar os problemas identificados até então pela literatura científica da área.

Afinal, a inclusão escolar da pessoa com deficiência é uma questão de democratização da educação, observância dos direitos humanos e promoção da cidadania. Trata-se, então, de verdadeiro compromisso social, a ser assumido por todos.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al (org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê?. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: Ed. DP et al., 2008. p. 52-62.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto escola viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BARBOSA, Rui. *Oração aos moços*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <<https://bit.ly/1bIJ9XW>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Disponível em: <<https://bit.ly/1pomjsv>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: <<https://bit.ly/1sUJ2jp>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<https://bit.ly/2Xt6yKi>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as Diretrizes e Bases para os ensinos de 1º e 2º graus*. Disponível em: <<https://bit.ly/2cntEde>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<https://bit.ly/1U7QxVu>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de*

Educação. Disponível em: <<https://bit.ly/2wRdeoT>>. Acesso em: 15 fev. 2019. (BRASIL, 2001a).

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/CNE. (BRASIL, 2001b).

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<https://bit.ly/1NE7LSh>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001). Disponível em: <<https://bit.ly/2pw50Oa>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial (2009). Disponível em: <<https://bit.ly/2BICXHd>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Disponível em: <<https://bit.ly/20Bkt-ZT>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira. et al. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CABRAL, Rafael Lamera. Democracia, cidadania e esfera pública. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; GENTIL, Plínio Antonio Brito (orgs.). *Educação, direitos humanos e cidadania*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p. 271-289.

COIMBRA NETO, João Paulo; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Direitos humanos e educação da pessoa com deficiência. In: PEREIRA, Luciano Meneguetti (org.). *A Educação em direitos humanos na América Latina: atualidade, desafios e perspectivas*. Birigui: Ed. Boreal, 2019. p. 312-330.

CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernanda Frizzo; FAJARDO, Sinara Porto. *Curso de direitos humanos*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago., 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (org.). *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016. p. 21-52.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. *Inclusão Social*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez., 2017.

OEA. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: OEA, 1999.

OIT. *Convenção n. 111*. 1958. Disponível em: <<https://bit.ly/2SOuN3p>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

OIT. *Convenção n. 159*. 1983. Disponível em: <<https://bit.ly/2Qw8yRv>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ONU. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2U8HN49>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ONU. *Declaração dos Direitos do Deficiente Mental*. 1971. Disponível em: <<https://bit.ly/2ICuwj9>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<https://bit.ly/2vNPge1>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Ed. Quartier Latin, 2008. p. 273-284.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

UNESCO. *Declaração de Incheon*. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2BU9aYB>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em: <<https://bit.ly/2BOto5a>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990. Disponível em: <<https://bit.ly/2STAuAl>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VALENTE, Tamara da Silveira. Da inclusão do direito ao direito à inclusão. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (orgs.). *Educação em direitos humanos: qual o sentido?*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 169-201.

El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender

- O direito à educação na sociedade do conhecimento: aprender a aprender
- The right to education in the knowledge society: learning to learn

Fran J. Garcia-Garcia¹

Inmaculada López-Francés²

Cristian Mollá-Esparza³

Resumen: La garantía del derecho a la educación en las sociedades de la información implica hacer frente al cambio constante. Ya no es suficiente con aprender un conjunto de saberes en la escuela y aplicarlos durante toda la vida adulta. Cada vez es más necesario aprender a aprender para afrontar las nuevas situaciones que tienen lugar en la era digital, sobre todo en sociedades occidentales. Si aprender a lo largo de toda la vida depende de terceras personas o instituciones, seguramente habrá quien que no vea cumplido su derecho de una manera permanente. Teniendo en cuenta esta realidad, se apuesta por una educación como derecho, y no tanto como mercancía. Desde este enfoque, la competencia “aprender a aprender” es fundamental. En este trabajo se presentan las dimensio-

1 Máster en Educación Especial, Investigador en Formación, Universidad de Valencia. Francisco.Javier.Garcia-Garcia@uv.es

2 Dra. en Educación, Ayudante Doctora, Universidad de Valencia. Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es

3 Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Investigador en Formación, Universidad de Valencia. cristian.molla@uv.es

nes que integra esta competencia: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética.

Palabras clave: Derecho a la educación. Sociedad del conocimiento. Aprendizaje permanente. Derechos humanos. Derecho a la autonomía..

Resumo: A garantia do direito à educação nas sociedades da informação implica enfrentar mudanças constantes. Não é suficiente aprender um conjunto de conhecimentos na escola e aplicá-lo ao longo da vida adulta. É cada vez mais necessário aprender a aprender a enfrentar as novas situações que ocorrem na era digital, especialmente nas sociedades ocidentais. Se a aprendizagem ao longo da vida depende de terceiros ou instituições, certamente haverá aqueles que não vêem seus direitos cumpridos permanentemente. Levando em conta essa realidade, a educação é concebida como um direito e não como uma mercadoria. Este trabalho apresenta as dimensões que compõem a competência de aprender a aprender, sendo cinco: cognitivo, metacognitivo, afetivo-motivacional, sócio-relacional e ético.

Palabras-chave: Direito à educação. Sociedade do conhecimento. Aprendizagem ao longo da vida. Direitos humanos. Direito à autonomia.

Abstract: Guaranteeing the right to education in information societies implies facing constant changes. It is no longer enough to learn a set of knowledge in school and apply it throughout the adult life. Learning to learn is increasingly necessary for facing new situations in the digital age, especially in Western societies. If lifelong learning depends on third parties or institutions, surely there will be those who do not meet their rights at some point in his/her life. Taking into account this reality, we appeal to education as a right, and not only as a commodity. In this line, the "learning to learn" competence is fundamental. In this paper, the dimensions that constitute this competence are shown: cognitive, metacognitive, affective-motivational, social-relational and ethical.

Keywords: Right to education. knowledge society. Lifelong learning. Human rights. Right to autonomy.

1 Introducción⁴

Las Naciones Unidas se han comprometido varias veces a desarrollar políticas educativas que hagan efectivos los derechos humanos. Uno de esos derechos fundamentales es el derecho a la educación, pero en el contexto actual parece que el cambio a corto plazo marca el ritmo de las necesidades sociales y exige una respuesta educativa: aprender a aprender. Frente a los cambios, es necesario saber adaptarse, aprendiendo de forma permanente y autónoma. De lo contrario, el derecho a la educación no parece estar del todo garantizado.

En este trabajo proponemos una reflexión sobre el derecho a la educación en la era digital. Se ha revisado e interpretado la literatura especializada, prestando especial atención la gestión del conocimiento en las sociedades actuales y a cómo afecta dicha gestión para ejercer plenamente los derechos. Se propone la competencia “aprender a aprender” para afrontar el cambio a corto plazo y disfrutar el derecho a una educación no caduca; para controlar el proceso de aprendizaje y que todas las personas puedan adaptar sus conocimientos y habilidades cuando sea necesario. En esta línea, se aportan contenidos teóricos y técnicos acerca del aprendizaje para incorporar la competencia “aprender a aprender” en los diseños curriculares de la educación básica.

2 La elaboración del conocimiento y el cambio a corto plazo

Vivimos en una sociedad de la información y transitamos hacia una sociedad del conocimiento. Gracias a la revolución tecnológica y digital podemos producir e intercambiar datos por medios que jamás hubiéramos imaginado hace apenas unos años. Sin embargo, el deseo de comprender esos datos parece haber estado ahí desde tiempos inmemoriales. El conocimiento ha sido una forma de poder desde las sociedades primitivas, cuando el control del fuego o la elaboración de herramientas útiles condicionaba la supervivencia misma de una tribu. En el paso del *mithos* al *logos* hubo figuras relevantes, como Sócrates, que llegaron a considerar el conocimiento como la mayor virtud del ser humano; concluyendo incluso que quienes no conocen el bien, no pueden hacer el bien y, por tanto, previsiblemente actuarán de manera viciosa.

Sin embargo, la consigna aristotélica sobre la voluntad parece tener algo más de sentido cuando se trata del actual derecho a la educación. Cier-

4 Fuentes de financiación: [1] Proyecto nacional I+D+i nº EDU2017-83284-R, [2] Beca para la Formación del Profesorado Universitario (FPU 2018) nº BOE-B-2017-72875 y [3] Subvención para la contratación de personal investigador de carácter predoctoral (ACIF 2017) nº 7943.

tamente, esto recuerda a la antigua discrepancia de Aristóteles para con la tesis socrática, que defiende que el ser humano es virtuoso o vicioso por su desconocimiento, y no tanto por su intención. Aristóteles (2014), en cambio, sostuvo que la responsabilidad está ligada al sujeto porque es su voluntad la que guía sus actos y da inicio a su libre participación en asuntos comunes. Esa voluntad, que da origen a un deseo libre de hacer algo de una determinada manera, está condicionada por el conocimiento sobre la virtud; y ese saber es el que permite discernir entre los extremos viciosos y el justo medio, virtuoso. En este sentido, podríamos afirmar que es el conocimiento de una persona el que permite que ésta sea virtuosa y actúe correctamente, pero conforme a sus intereses personales y sociales.

En la época colonial europea el conocimiento se reafirmó como una vía de implementación de la competencia entre regiones y, a medida que se ha ido incrementando la interconexión global, la soberanía estatal se ha ido difuminando en áreas geográficas supranacionales; más fuertes de cara a la competencia, frente a las exigencias de un mundo cada vez más globalizado y flexible. En el ocaso del siglo XX ya se reconocía que la acción de los estados estaba condicionada por el sistema interestatal (HOLSTI, 1995) y se había hecho difícil situar dónde recae la soberanía, la autonomía y la rendición de cuentas (HOWARD, 1981). Esto llegó a generar una incertidumbre considerable y el cambio a corto plazo se convirtió en un imperativo social. Es más, hay quien afirma que vivimos en sociedades líquidas (BAUMAN, 2000), flexibles (SENNETT, 2007) o de poca estabilidad; y hay estudios recientes que analizan cómo los sistemas educativos deberían hacer frente al cambio a corto plazo y formar a personas adaptables (Säfström, 2018).

Las nuevas sociedades de la información implican una “obsolescencia temprana” (Levy, Hipel, y Kilgour, 1998), es decir, la caducidad del conocimiento que posee una determinada persona. Esto significa que la formación continua es indispensable para la adaptación del ser humano al cambio a corto plazo; sea éste social, económico o de otra índole. Por eso es importante conocer la manera de actuar virtuosamente en cada momento y en cada lugar. De ello depende defender los propios intereses, en el sentido latino de la palabra *–interesse*, de *inter* (entre) y *sum* (ser), entre seres– o llegar a un punto de gran indefensión. Ahora bien, si reciclar el saber depende de que cada persona se pueda costear la formación a lo largo de toda su vida, podríamos afirmar que las garantías educativas mínimas para participar en asuntos comunes y vivir en sociedades se pierden con el tiempo. En la medida en que esas garantías sean las que cubren el derecho a la educación, éste caduca igualmente y no queda garantizado a lo largo del tiempo y del espacio. Al menos, no quedaría garantizado en el caso de aquellas personas que no puedan costárselo o que

no tengan acceso por otros motivos a la formación continua.

Ahora la tecnología da paso a la producción e intercambio de datos, democratizando la posesión del conocimiento a escala casi global y generando nuevos problemas, como la brecha digital y la falta de procesos para decodificar los datos y agruparlos en estructuras mentales complejas. El cambio requiere adaptación y la adaptación exige autonomía para afrontar cambios a corto plazo de una forma más o menos espontánea; requiere saber aprender sin depender de terceros, al menos para garantizar derechos básicos. Garantizar el derecho a la educación en sociedades actuales ya no es sólo cuestión del acceso, la obligatoriedad y la gratuidad en los servicios, sino también de un currículum que recoja con suficiencia la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia “aprender a aprender”; y es esta misma la propuesta que ponen sobre la mesa alguno organismos supranacionales como la UNESCO (2016) y la Unión Europea (2018).

En definitiva, adquirir poco conocimiento fue suficiente durante mucho tiempo, y lo aprendido en la infancia y primera juventud servía para toda la vida. Esto se aplica desde Roma, el medievo y el renacimiento hasta la ilustración y la modernidad. Las sociedades eran estables y los cambios surtían efecto a largo plazo, los profesionales con formación superior podían funcionar con los conocimientos adquiridos durante sus estudios sin problemas. Quizás se necesitaban algunas actualizaciones, pero es evidente que las demandas actuales son bastante diferentes a las que han tenido nuestros ancestros. Por eso es tan importante saber aprender por cuenta propia y poder actualizarse.

3 El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento

En la actualidad no cabe duda que el derecho a la educación está consolidado, al menos en los países occidentales. Sin embargo, su consolidación es relativamente joven. Con la aparición del Estado moderno de los siglos XV y XVI, y con la posterior Revolución Francesa del s. XVIII, se empieza a valorar el papel esencial de la educación; no tanto como derecho en sí mismo, sino más bien como la formación de mano de obra más rentable para el progreso económico. Durante el siglo XVIII se produjo una revolución pedagógica. Empezó a concebirse la educación como una forma de optimización del ser humano y de transformación social, situando al alumnado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por supuesto, estas ideas asociadas de progreso estaban en una etapa todavía incipiente y la educación constituía un medio para incorporar de forma eficaz la fuerza de trabajo necesaria para la industria en la Primera Revolución Industrial. Durante la Revolución en Francia se

reconoció por primera vez el derecho a la educación y en el Título Primero de su Constitución (1791) se prometió: “[...] una Instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita en relación con las enseñanzas indispensables para todos los hombres, y cuyos establecimientos estarán distribuidos gradualmente en consonancia la división del Reino” (Asamblea Nacional Constituyente, 1791: Título Primero). Igualmente, el artículo 22 de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1793, afirmaba que: “La educación es necesidad de todos. La sociedad debe esforzarse al máximo para favorecer el progreso de la razón pública, y poner la educación pública al alcance de todos los ciudadanos” (Convención Nacional, 1793: Art. 22).

Ciertamente, esto supuso una conquista en los derechos humanos fundamentales, pero en este contexto la educación era aún considerada como un derecho igual para todos y diferente para todas las mujeres. A pesar del papel activo y crítico de las mujeres durante los acontecimientos pre-revolucionarios y en la misma Revolución Francesa, no se logró garantizar los derechos civiles y políticos de las mismas.

Desde el mismo inicio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se estipula que todas las personas nacemos con la misma condición de libertad e igualdad y, por tanto, con los mismos derechos y libertades fundamentales: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (ONU, 1948: Art. 1). La Declaración no sólo incluye derechos de libertad e igualdad, sino también el derecho a la vida, al trabajo y a la educación, entre otros. En el caso de este último, el artículo 26 expone:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos; 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz; 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948: Art. 26).

Los derechos humanos no constituyen un concepto estático. Son, de hecho, unas realidades que han ido evolucionando y desarrollándose para dar respuesta a las nuevas necesidades y a valores sociales emergentes. La lectura de este derecho, bajo el prisma de la sociedad del conocimiento, plantea el derecho a la educación como un derecho estratégico que se vincula no

solo con otros derechos, sino también con la oportunidad de alcanzar una mayor calidad de vida, de bienestar, de desarrollo, de acceso y ejercicio en los derechos de ciudadanía y en el mercado laboral. Por esto, el marco social, político y económico de las democracias occidentales exige repensar el derecho a educar(se) para responder de forma crítica a las nuevas necesidades, tales como: la obsolescencia de la escuela como un mero preludio para el aprendizaje a lo largo de la vida; la importancia de la educación como potenciador de la autonomía para seguir aprendiendo sin depender de otras personas o instituciones, o la importancia de conocer y usar de modo eficaz las tecnologías de la información y la comunicación como factores que previenen el riesgo de exclusión en las pretendidas sociedades del conocimiento.

4 El proceso de aprendizaje y la autonomía para aprender

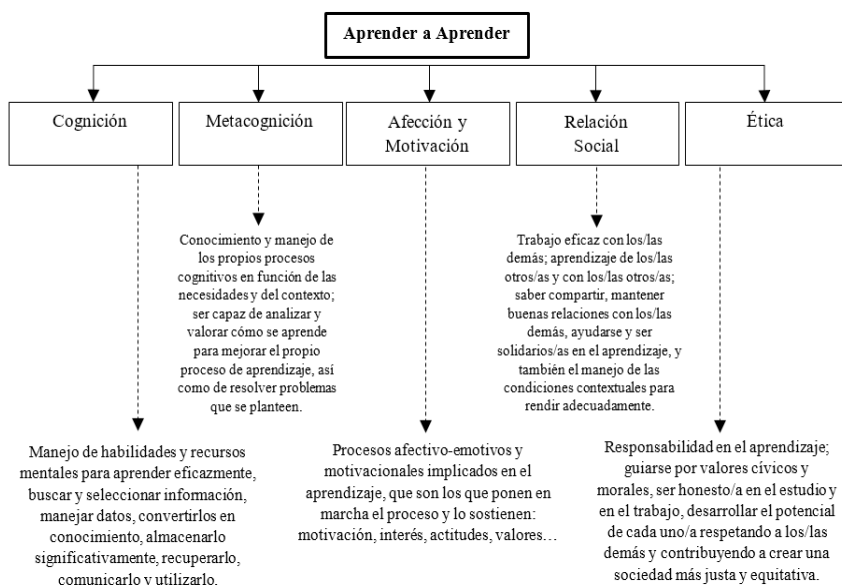
Saber aprender implica un proceso, mediante el cual se alcanza un resultado de aprendizaje. Si se trata del derecho a una educación no caduca, que no quede obsoleta con el cambio, el resultado de aprendizaje no parece tan interesante como el proceso de aprendizaje. Ello es así porque la clave está en el desarrollo eficaz del proceso de aprender, que es el que permite adquirir las competencias necesarias para funcionar en esa sociedad cambiante. Clarificar los elementos constituyentes y la ruta óptima de ese proceso de aprendizaje serían buenas medidas para garantizar una preparación adecuada del estudiantado en el manejo del mismo, de cara a conseguir las metas necesarias, de modo que pudieran funcionar de modo autónomo y libre gestionando el propio proceso de aprendizaje. Seguramente, eso serviría para funcionar en sociedades cambiantes a corto plazo y daría más garantías al cumplimiento de derechos básicos, como el derecho a la educación o a la propia vida.

El proceso de aprendizaje conlleva conocimientos, habilidades y actitudes para aprender, siendo una competencia por definición (GARGALLO LÓPEZ, 2017; KELLY; COLUMBUS, 2016). En tanto que competencia, se trata de un medio y la disposición para aplicarlo. Por tanto, el proceso se orienta hacia la consecución de objetivos, en este caso de aprendizaje. Ahora bien, ¿qué significa saber aprender de manera autónoma y libre? Consideramos que esto aglutina cinco dimensiones, que mostramos en la Figura 1 de manera general y esquemática.

4.1 El procesamiento de la información y la gestión del conocimiento

Saber aprender de manera autónoma implica buscar y seleccionar eficazmente la información, transformarla en conocimiento mediante diferentes procesos – categorización, jerarquización, analogía, etc.–, almacenarla correctamente y recuperarla desde la memoria de trabajo en futuras ocasiones, cuando sea necesario. La teoría del procesamiento de la información que se originó en la psicología cognitiva (LACHMAN; LACHMAN; BUTTERFIELD, 1979; MILLER, 1956) ha resultado especialmente útil para comprender cómo se introduce, procesa, almacena y usa la información para transformarla en conocimiento. Desde este punto de vista, la mente humana funciona como una computadora que recibe y procesa datos, en lugar de reaccionar simplemente a estímulos cognitivos segmentados en estadios no-continuos; como han defendido otros estudios clásicos sobre cognición y desarrollo (PIAGET, 1957; VYGOTSKY, 1978).

Figura 1. Esquema general de la competencia Aprender a Aprender.



La globalización del conocimiento ha dado paso a la necesidad de utilizar múltiples códigos de comunicación para acceder a la información y procesarla con éxito. Así pues, las habilidades de comunicación oral y escrita, y el manejo de códigos no-verbales y de las lenguas extranjeras es crucial para acceder a los datos y trabajarlos. Esto, junto a las habilidades para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación –allí donde sea posible hacerlo–, se traduce en el margen de maniobra de una determinada persona para adaptarse al cambio a corto plazo con autonomía. Lógicamente, es complicado percibir, reconocer, imaginar, recuperar, razonar, resolver problemas, estructurar conceptos, categorizarlos y planificar la ejecución de tareas si todo ello está basado en el input de los datos disponibles. En efecto, la comunicación determina la calidad del procesamiento de la información (MILLER, 2011).

Aunque el procesamiento de los datos requiere habilidades comunicativas y tecnológicas en las sociedades actuales, las habilidades de razonamiento crítico mejoran la construcción de nuevos conocimientos, incluso al margen del tiempo y la tecnología. Aquellas personas que manifiestan conductas propositivas, que resuelven problemas con creatividad, que cuestionan lo establecido para entender un objeto de estudio, que piensan diferente; juegan también un rol decisivo en el desarrollo de nuevos conocimientos (DEWEY, 1910; WALTERS, 1994). El pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje conlleva repensar cómo se aprende, e implica ciertas habilidades de tipo metacognitivo, si bien no necesariamente todas las que se han puesto sobre la mesa desde las investigaciones de los años 80 y 90 del siglo pasado.

4.2 Los aspectos metacognitivos y afectivo-motivacionales

En las últimas décadas del siglo XX, los académicos asociaron la cognición y la metacognición con la conducta, las emociones y la motivación que influyen en el aprendizaje. Las primeras contribuciones sobre aprendizaje autorregulado y estratégico comenzaron a publicarse entonces (WEINSTEIN, 1987). Entre las que merecen una mención especial están la teoría cognitivo-social de Bandura (1986), los aspectos sociales y conductuales de la cognición (ZIMMERMAN, 1989), los efectos de la motivación, el establecimiento de objetivos de aprendizaje y el control volitivo (BOEKAERTS, 1988, 1991; PINTRICH, 1999), y la metacognición para el manejo de la información (WINNE, 1996). Algunos autores más actuales han realizado actualizaciones sobre estos temas desde entonces, aportando nuevas reflexiones sobre cuestiones clásicas acerca del aprendizaje. Para una revisión se podrían consultar los trabajos de Thoutenhoofd y Pirrie (2013), así como los de Panadero (2017), más centrado en el aprendizaje autorregulado.

Sobre la base de esta línea de investigación, consideramos que el auto-conocimiento y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje ayuda a aprender de manera autónoma y afrontar el cambio constante. Las personas que planifican y organizan su tiempo y su espacio, las que se evalúan a sí mismas, las que mantienen un cierto control sobre diferentes situaciones en la que aprenden y autorregulan su aprendizaje, aquellas que analizan y resuelven problemas de manera efectiva, aprenden también de forma más autónoma, como demuestran las evidencias. Junto con esto, también se ha probado la eficacia de las actitudes positivas hacia el aprendizaje, las atribuciones internas positivas y estables, la motivación, el bienestar personal y la autorregulación, no sólo del aprendizaje, sino también de las emociones.

4.3 Las relaciones sociales y los valores cívicos y morales

El enfoque cognitivo del aprendizaje –bien organizado en bloques o estadios de desarrollo, bien como un procesamiento continuo de información– constituye una perspectiva más individual que social. Aunque es cierto que el aprendizaje se produce en contextos sociales, donde la persona que aprende no está sola, también lo es que el enfoque cognitivista focaliza su atención en el sujeto como aprendiz individual que procesa información movilizándolo para ello los procesos necesarios. De hecho, los trabajos sobre los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje adoptan este enfoque. Sin embargo, también es cierto que los trabajos sobre aspectos afectivo-emotivos y motivacionales arrojan un cariz más social en la forma de aprender.

A este respecto, algunos estudios han puesto de relieve atributos relevantes durante el proceso de aprendizaje, como la cooperación, la interdependencia (KAGAN, 1990), o la adquisición y reformulación de valores sociales (SHAVER, 1991). Las aportaciones del enfoque sociocognitivo ponen también énfasis en los aspectos sociales del aprendizaje, en aprender con los otros y de los otros. Se llega incluso a hablar de metacognición compartida, desde la constatación de que los otros significativos ayudan al aprendiz a aprender a gestionar sus procesos metacognitivos y autorregulatorios.

Por otra parte, una revisión acerca del aprendizaje social desde Bandura hasta hoy clarifica esta vertiente del conocimiento. La autonomía para aprender permanentemente a lo largo de toda la vida depende en gran medida de saber reformular valores sociales, de mantener unas actitudes positivas hacia la cooperación y la solidaridad, de saber entablar relaciones sociales, trabajar en equipo, o tener cierto control sobre las condiciones ambientales que influyen en los procesos de adquisición.

Es evidente que aprender prestando atención a estos elementos del

proceso conlleva razonar de manera ética y, concretamente, cívica. Las investigaciones publicadas hasta la fecha no recogen explícitamente de esta dimensión ética en la competencia “aprender a aprender”. Sin embargo, el Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (<http://gipu.blogs.uv.es/>) está llevando a cabo un Proyecto I+D+i desde el año 2018, donde se contemplan estas cuestiones detalladamente: las actitudes responsables hacia el aprendizaje, el aprovechamiento del tiempo y de los recursos, los esfuerzos para realizar trabajos con eficacia y con compromiso, por hacer las tareas lo mejor posible, por evitar los trabajos incompletos o inadecuados, la honestidad mientras se aprende, respetar a las personas con las que se comparte el proceso de aprendizaje, evitar los plagios y las prácticas dañinas, trabajar por el bien propio y por el bien ajeno, por caminar hacia una sociedad cada vez más justa y más equitativa, aplicar códigos éticos y deontológicos mientras se aprende a desempeñar un conjunto de habilidades y otras cuestiones similares.

5 A modo de conclusión

En el presente artículo se enfatiza la necesidad de reconocer la educación como un derecho, y no únicamente como un servicio, una inversión o incluso una mercancía. Consolidar el derecho a la educación exige conocer la realidad en la que estamos insertos, con todas sus posibilidades e inconvenientes; una realidad marcada muchas veces por la desigualdad social, la depredación del medioambiente, la primacía de las políticas economicistas o la devaluación de la dignidad humana.

El derecho a la educación como simple acceso a la misma no es suficiente, la actualidad requiere una educación que no quede obsoleta ante los cambios y que permita aprender a aprender para adaptarse a la inmediatez. El contexto en el que nos movemos también invita a pensar acerca del aprendizaje permanente como la respuesta a necesidades de reciclaje profesional, con el fin de adaptarse a los cambios laborales continuos, y también a las del propio desarrollo personal para conseguir la plena realización. Ante la crisis económica, las dificultades para encontrar un empleo estable y la consiguiente adaptación al desempleo estructural, aprender a lo largo de toda la vida puede ser simplemente entendido como un medio para lograr el progreso económico; pero también para comprender las circunstancias sociales con autonomía y libertad.

Conscientes de ello, apostamos por un derecho a la educación como “el derecho del sujeto a desarrollarse humanamente, en función de las posibilidades que dispone, y la obligación o deber de la sociedad de convertir esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles” (RUIZ *et al.*, 2012, p.74).

Referencias

ARISTÓTELES. *Ética a nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. *La Constitución de 1791 de la Revolución Francesa*. [online] 1791. Disponible en <<https://www.legifrance.gouv.fr/>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1986.

BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Malden, MA: Blackwell, 2000.

BOEKAERTS, M. Motivated learning: bias in appraisals. *International Journal of Educational Research*, v. 12, n. 3, p. 267-280, 1988.

BOEKAERTS, M. Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, v. 1, n. 1, p. 1-17, 1991.

CONVENCIÓN NACIONAL. *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. [online] 1793. Disponible en <<https://www.legifrance.gouv.fr/>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath & Co., 1910.

GARGALLO LÓPEZ, B. Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Valencia, España: Tirant lo Blanch, 2017.

GAVARI, E. El derecho a la educación y formación a lo largo de la vida en Europa y en América Latina. In: NAYA, L. M; Dávila P. (coords.) *El derecho a la educación en un mundo globalizado (I)*. X Congreso Nacional de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián-ES: Espacio Universitario/EREIN, 2006. p. 240-247.

HOLSTI, K. J. *International politics: A framework of analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.

HOWARD, M. *War and the liberal conscience*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1981.

KAGAN, S. *Cooperative learning resources for teachers*. San Juan de Capistrano, CA: Resources for Teachers, 1991.

KELLY, A. P.; y COLUMBUS, R. *Innovate and evaluate: Expanding the research based for competency based education*. Washington, DC: Center for Higher Education Reform, 2016.

LACHMAN, R.; LACHMAN, J.; y BUTTERFIELD, E. *Cognitive psychology and information processing: an introduction*. New York, NY: Psychology Press, Taylor and Francis, 1979.

LEVY, J. K.; HIPEL, K. W.; y KILGOUR, M. Systems for sustainable development: Challenges and opportunities. *Systems Engineering*, v. 1, n. 1, p. 31-43, 1998.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, Princeton (EUA), v. 63, p. 81-97, 1956.

MILLER, P. *Theories of developmental psychology*. New York, NY: Worth Publishers, 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [online]. 1948. Disponible en < <http://www.un.org/>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

PANADERO, E. A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, Cleveland (EUA), v. 8, n. 422, p. 1-28, 2017.

PIAGET, J. *Construction of reality in the child*. London, UK: Routledge & Kegan Paul, 1957.

PINTRICH, P. R. Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, Houston, (EUA), v. 11, n. 3, p. 335-354, 1999.

RUIZ, M. et al. Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, Salamanca, v. 24, n. 2, p. 59-81, 2012.

SÄFSTRÖM, C. A. Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, Berlín, v. 17, n. 5, p. 621-630, 2018.

SENNETT, R. *The Culture of the New Capitalism*. New Haven, CT: Yale University Press, 2007.

SHAVER, J. P. (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York, NY: Maxwell Macmillan International, 1990.

THOUTENHOOFD, E. D.; y PIRRIE, A. From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, London, v. 41, n. 1, p. 72-84, 2013.

UNESCO. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [online]. 2016. Disponible en <<https://bit.ly/2BfAvnY>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

UNIÓN EUROPEA. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [online]. 2018. Disponible en <<https://bit.ly/2DwOEIn>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALTERS, K. *Re-Thinking Reason*. Albany: State University of New, 1994.

WEINSTEIN, C. E. *LASSI User's Manual*. Clearwater, FL: H&H and Publishing Company, 1987.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 81, n. 2, p. 329-339, 1989.

Derechos humanos, diálogo y educación emocional para una competencia socio-emocional

- Direitos humanos, diálogo e educação emocional para uma competência socioemocional
- Human rights, dialogue and emotional education for a socio-emotional competence.

M. Pilar Martínez-Agut¹

Resumen: La Declaración de los Derechos Humanos (1948) establece la importancia de la educación, el respeto y la libertad para una convivencia adecuada entre las personas. Para ello es necesario el diálogo y la competencia emocional, aspecto fundamental a trabajar por los docentes en todos los ámbitos educativos, que se generalizan a todos los ámbitos de la vida (personal, profesional). Se parte de teorías básicas en el desarrollo de competencias emocionales que han de colaborar en la defensa y el diálogo por los Derechos Humanos. Se afirma que la educación socio-emocional se ha de impartir en la educación formal, y a lo largo de toda la vida, como base de la convivencia.

Palabras clave: Declaración de los Derechos Humanos. Educación socio-emocional. Diálogo. Convivencia.

Resumo: A Declaração dos Direitos Humanos (1948) estabelece a importância da educação, do respeito e da liberdade para uma adequada convivência

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesora Titular de la Universitat de València, Departament de Teoria de l'Educació. mdelpi@uv.es

entre as pessoas. Isso requer diálogo e competência emocional, aspecto fundamental para o trabalho de professores em todas as áreas da educação, que são extensivas para todas as áreas da vida (pessoal, profissional). Baseia-se em teorias básicas no desenvolvimento de competências emocionais que devem colaborar na defesa e no diálogo pelos Direitos Humanos. Afirma-se que a educação socioemocional deve ser desenvolvida na educação formal e ao longo da vida, como base de convivência.

Palavras-chave: Declaração dos Direitos Humanos. Educação socioemocional. Diálogo Convivência

Abstract: The Declaration of Human Rights (1948) establishes the importance of education, respect and freedom for an adequate coexistence among people. This requires dialogue and emotional competence, a fundamental aspect to work for teachers in all educational areas, which are generalized to all areas of life (personal, professional ...). It is based on basic theories in the development of emotional competences that must collaborate in the defense and dialogue for Human Rights. It is affirmed that socio-emotional education must be taught in formal education, and throughout life, as a basis for coexistence.

Keywords: Declaration of Human Rights. Socio-emotional education. Dialogue. Coexistence.

1. Introducción

La Declaración de los Derechos Humanos (1948), establece la importancia de la educación, el respeto y la libertad para el logro de una convivencia adecuada entre las personas. Para poder obtener estos objetivos, es necesario el diálogo y la competencia emocional, aspecto fundamental que han de trabajar los docentes en todos los ámbitos educativos, para que se generalicen a todos los ámbitos (personal, profesional).

En los últimos años la educación emocional ha generado interés en el docente² que, por propia iniciativa y a través de las diferentes ofertas formativas, ha decidido preocuparse de aspectos como las emociones en la práctica educativa, en un contexto en el que durante el siglo XX se ha centrado en su gran mayoría en la adquisición de conocimientos del currículo académico.

2 En este trabajo para el tema de igualdad de género se va a utilizar la terminología que engloba a ambos géneros (profesorado, alumnado, etc.).

La educación emocional a través de un proceso educativo, continuo y permanente, pre-tende fomentar la mejora de las competencias emocionales de la persona como elemento esencial de su desarrollo integral, por lo que la finalidad es la de capacitar a la persona para afrontar mejor los retos que en la vida cotidiana se le plantean. Todo ello tiene como propósito acrecentar el bienestar personal y social (BISQUERRA, 2003).

Tal y como afirman Extremera y Fernández-Berrocal (2004), en la educación emocional la figura de un “educador emocional” para esta labor es básica, y su tarea es la de guiar el proceso de aprender y desarrollar las habilidades afectivas y emocionales del alumnado, referidas al uso inteligente de sus emociones. Dado que en la infancia y en la adolescencia son los periodos en los que principalmente se produce el desarrollo emocional, y que gran parte de estas etapas del desarrollo transcurren a lo largo de la escolarización, el contexto de la institución educativa supone un espacio de socialización emocional privilegiado, en el que el docente es uno de los referentes más importantes en cuanto a comportamientos, sentimientos, actitudes y emociones. En este sentido, la figura del docente supone un agente activo en cuanto al desarrollo afectivo se refiere, por lo que estas habilidades en su trabajo deberían ser empleadas de manera consciente (MARTÍNEZ-AGUT, 2018).

Considerando estas nuevas demandas y necesidades sociales en cuanto a la educación emocional se refiere, la institución educativa debe tomar parte de manera comprometida en este proceso dirigido al desarrollo integral del individuo, favoreciendo y valorando dentro de su proyecto formativo la importancia de fomentar la competencia emocional del alumnado. En este contexto, la educación emocional adquiere un enfoque en el ciclo vital.

La puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del docente, que dote de un bagaje sólido en materia de emociones y, sobre todo, en competencias emocionales, puesto que en el desarrollo profesional, supone un aspecto esencial para el alumnado, permitiendo afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad.

Por todo ello, en este trabajo nos planteamos como objetivos profundizar en el ámbito de la educación emocional, como eje fundamental en la educación en la actualidad, a partir de principales teorías que explican el desarrollo emocional y los debates más relevantes, recopilando desde la fundamentación teórica, información sobre el concepto de emoción e inteligencia emocional, y la necesidad de la educación emocional.

2. La competencia emocional y la educación emocional

Si queremos profundizar en la educación emocional, Chóliz (2005) sos-

tiene que pri-mero es conveniente saber que todas las emociones tienen alguna función que les otorga utili-dad y que permiten a la persona ejecutar con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello, independientemente de la reacción que generen. Incluso aquellas emociones más des-agradables tienen funciones significativas en lo referente al ajuste personal y la adaptación social.

Las emociones, según Bericat (2012) componen la expresión corporal de la relevancia que, para el sujeto, tiene algún hecho del mundo social o natural. La emoción es una cognición corporal que señala esta relevancia, regulando de este modo las relaciones que un sujeto mantiene con el mundo.

2.1. Aspectos generales de la educación emocional

Se pueden señalar como bases internacionales de la educación emocional la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (ONU, 2015), que en su artículo 27 recoge el derecho de los ciudadanos a compartir los beneficios del progreso científico y sus aplicaciones, lo que repercute en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que se ratifica en la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y en la Convención sobre los Derechos de los Niños (ONU, 1989; UNICEF, 2006), en su artículo 29 en el que se recoge que la educación debe estar orientada al desarrollo de la personalidad, por tanto el desarrollo integral (cognitivo, social, emocional, moral, físico).

El Informe Delors (1996) reconoce que la educación emocional es indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. La educación emocional tiene como objetivo ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e incorporarlas como competencias. En la Declaración de Kronberg (UNESCO, 2007), se recoge que las instituciones educativas han de dedicarse más a las competencias sociales y emocionales, y a la educación en valores; también se recoge la importancia de la educación integral que da lugar a un crecimiento saludable en el ámbito físico, psíquico y social para conseguir un nivel adecuado de bienestar, equilibrio y felicidad (FUNDACIÓN MARCELINO BOTÍN, 2008).

En la Unión Europea (2006), se establecieron las competencias clave, 1. comunicación en la lengua materna; 2. comunicación en lenguas extranjeras; 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. competencia digital; 5. aprender a aprender; 6. competencias sociales y cívicas; 7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8. conciencia y expresión culturales. Concretamente la sexta, que hacen referencia a las competencias sociales y cívicas, es la más relacionada con el ámbito emocional, pero no se cita.

La UNESCO (2017), señala la eficacia de la educación para la primera infan-

cia en términos de resultados, a partir de la función ejecutiva, el desarrollo social y emocional, el desarrollo motor y las competencias preescolares (adquisición precoz de nociones básicas de cálculo y lectoescritura) que mejoran la preparación escolar de los niños/as, los sistemas educativos han de buscar un equilibrio entre la capacidad técnica, la protección de los derechos del niño y la viabilidad.

A nivel nacional, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge en el Preámbulo que todos los ciudadanos han de alcanzar el máximo desarrollo en lo personal, intelectual, social, y emocional, por tanto queda contemplado el desarrollo emocional (AGULLÓ *et al.*, 2010). Con la reforma de la LOE en la LOMCE (LEY ORGÁNICA 8/2013), modificación Cincuenta y siete, los apartados 1 y 2 del artículo 71 quedan redactados de la siguiente manera: «1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional,...» (ratificado de la LOE). Por tanto, se observa que en documentos (informes, leyes, convenciones...) se reconoce la educación emocional como básica en el desarrollo humano y en el bienestar personal y social.

2.2. Concepto de emoción e inteligencia emocional

La educación emocional ha de lograr el bienestar personal y social, desarrollando las competencias emocionales para afrontar los retos de la vida cotidiana, a lo largo de toda la vida (AGULLÓ *et al.*, 2010). Es un proceso educativo, continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, que son un elemento esencial del desarrollo humano, para capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal y social (BIS-QUERRA, 2000; BISQUERRA; PÉREZ y GARCÍA, 2015).

La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias con una perspectiva integradora (Figura 1).

El objetivo fundamental de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, que son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (AGULLÓ *et al.*, 2011), que se concreta en el modelo pentagonal (Figura 2).

Bisquerra (2003) señala que la emoción se produce del siguiente modo: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro, 2) como resultado se produce una respuesta neurofisiológica, y 3) el *neocortex* interpreta la información.

En consonancia con este mecanismo, el autor considera que una emoción es un estado complejo del organismo, que se caracteriza por una perturbación o excitación que induce a una respuesta organizada. De este modo,

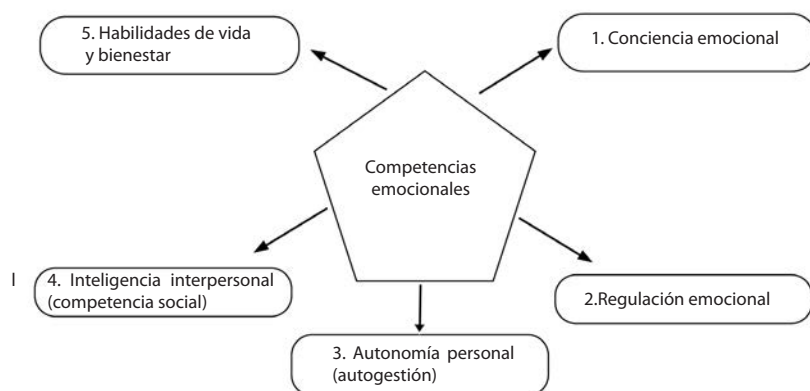
Figura 1 – Fundamentos teóricos de la educación emocional

Fundamentos teóricos	Autores	Aportaciones
Movimientos de renovación pedagógica	John Dewey	Introducción en la práctica educativa de aspectos emocionales
Counseling	Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow	Énfasis en las emociones
Psicoterapia cognitiva	Beck	Prevención
Psicoterapia racional-emotiva	Ellis	Prevención
Relación de ayuda	Carkhuff	Importancia de la autoestima
Programa comprensivos	Gysbers	Toma de decisiones, autonomía personal
Logoterapia	Víctor Frankl	Búsqueda del sentido de la vida (responsabilidad en la actitud ante la vida)
Programación Neurolingüística (PNL)	Richard Bandler y John Grinder	Habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, solución de conflictos, lide-razgo.
Autoestima y autoconcepto	---	Competencias emocionales (autoconfianza, autoeficacia, automotivación... autonomía emocional)
Habilidades sociales	---	Educación social y emocional
Educación moral y educación en valores	Kohlberg, Piaget, Gilligan	Principios éticos y morales de la Inteligencia emocional
Teoría de las inteligencias múltiples	Gardner	Inteligencia interpersonal e intrapersonal, inteligencia emocional
Teoría triárquica	Sternberg	Inteligencia analítica, inteligencia creativa, inteligencia práctica, inteligencia exitosa
Inteligencia emocional	Salovey y Mayer (1990), Salovey, y Sluyter, (1997), Goleman (1995)	Conciencia emocional, regulación emocional
La educación encierra un Tesoro	Delors (1996))	Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, saber hacer, convivir, ser

Teorías de las emociones	Tradición darwinista: Darwin, James, Lange, Cannon, Bard Tradición cognitiva: Arnold, Lazarus, Frijda, Scherer Construccionismo social: Averil, Harré, Kemper	Respuesta psicofisiológica. Evaluación que activa la respuesta emocional Emociones como resultados de una construcción social Fenómenos afectivos
Neurociencia	Damasio, LeDoux	Funcionamiento cerebral de las emociones
Psiconeuroinmunología	---	Toma de decisiones, autonomía personal
Psiconeuroinmunología	Argyle, Diener, Fordyce, Myers, Veenhoven	Bienestar emocional: objetivo de la educación emocional
Fluir (experiencia óptima)	Mihalyi Csikszentmihalyi	Experiencia óptima en la vida
Psicología positiva	Seligman, Csikszentmihalyi	Psicología positiva
Prosocialidad	Roche	Comportamiento prosocial, reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales
Ecología emocional	Conangla y Soler	Comportamiento prosocial, reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales

Fonte: Elaboración propia a partir de Agulló et al. (2010).

Figura 2 – El modelo pentagonal de competencias emocionales

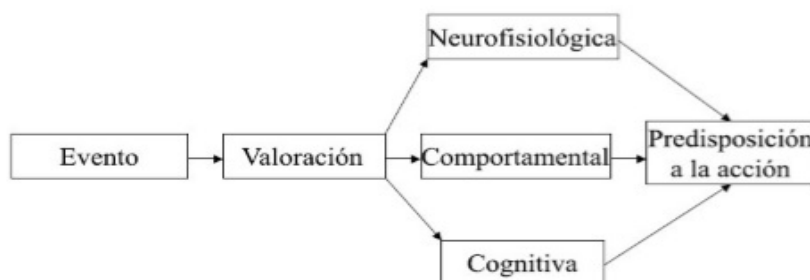


Fuente: Agulló et al., (2010).

como respuesta a un acontecimiento externo o interno, es como se generan.

Resumiendo, la experiencia emocional queda esquematizada del siguiente modo (Figura 3):

Figura 3 – Experiencia emocional



Fuente: Bisquerra (2003).

Siguiendo la Figura 3, se puede observar que son tres los componentes de una emoción: neurofisiológico, comportamental y cognitiva. A continuación, se señala a qué hace referencia cada componente (BISQUERRA, 2003):

- Neurofisiológico. Se refiere a las respuestas involuntarias que no pueden ser controladas por el sujeto (rubor, sudoración, hipertensión, taquicardia y otros), pero que pueden ser prevenidas a través de técnicas de relajación, puesto, que de no ser así, frente a emociones intensas se puede derivar a problemas de salud. Es por esto que las emociones, en el área de la educación emocional, pueden ayudar a prevenir los efectos nocivos de éstas.

- Comportamental. Si se observa el comportamiento de un individuo, se puede deducir qué emociones está experimentando, ya sea por el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, las expresiones faciales, movimientos del cuerpo y otras señales, se puede saber con bastante precisión sobre el estado emocional. Si se aprende a regular y controlar las expresiones emocionales, esto puede ser considerado como un indicativo de madurez, la cual cosa posee efectos positivos en las relaciones interpersonales.

- Cognitiva. El componente cognitivo hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Es lo que a veces llamamos *sentimiento* (miedo, rabia, felicidad...) y se diferencia del componente neurofisiológico, dado que para éste se emplea el término *emoción* para aludir al estado emocional, y para el componente cognitivo se utiliza el término *sentimiento* para descri-

bir a la sensación consciente o cognitiva. En el momento en que las limitaciones del lenguaje impiden que se pueda llegar a conocer las emociones de los demás y también de tomar conciencia de las propias emociones es cuando, sobretodo, es necesaria una educación emocional que permita conocer las propias emociones y dominar el vocabulario emocional.

La relación entre las emociones y ser emocionalmente inteligente se puede encontrar en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), popularizada por Goleman, que describe, entre otras, la inteligencia intrapersonal, que permite comprenderse y trabajar con uno mismo (relacionado con nuestras emociones), y la interpersonal, para comprender a las personas y trabajar con los demás.

Ambas conforman la inteligencia emocional, que es la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, para así utilizarlos como guía de pensamiento y de acción. Esta capacidad está en la base de las experiencias de solución de los problemas significativos para el individuo y para la especie.

Desde el punto de vista educativo se prefiere el término de educación emocional, acen-tuando que es una capacidad que se aprende y que tiene como propósito aumentar el bienestar personal y social.

El concepto de *inteligencia emocional* como tal fue propuesto por Salovey y Mayer en 1990 (COLLADO, 2016; FLORES y RIVAS TOVAR, 2005; ROBINSON, 2011), quienes estructuraron su concepto de inteligencia emocional a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (1993).

El modelo de Salovey y Mayer (1990a; 1990b), conocido como Trait Meta-Mood Scale (TMMS), permite evaluar la inteligencia emocional valorando las cualidades más estables de la propia conciencia de las emociones y la capacidad para dominarlas. Y para estos autores la inteligencia emocional se define como la habilidad para percibir y valorar con precisión la emoción, acceder y generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, entender la emoción y la comprensión emocional, y regular las emociones que promueven el desarrollo emocional e intelectual.

La “alfabetización emocional” surge en 1997 para referirse a la capacidad de conocer las emociones, la habilidad de empatizar con las emociones de los demás y al arte de aprender a gestionar nuestras emociones para reparar los problemas de interactividad emocional con las demás personas (STEINER, 1992; 1997; 2003). La alfabetización emocional es un doble proceso de desarrollo personal y actividad colectiva, es decir, de auto-desarrollo y de construcción de la comunidad donde la sensación de bienestar emocional crece junto con las demás personas en un entorno común y compartido.

El término inteligencia emocional consiguió su popularidad con

Goleman (1995). Para este autor, la inteligencia emocional abarca cinco competencias principales:

1. Conocer sentimientos y emociones propios (autoconciencia de las propias emociones).
2. Gestionar y manejar estos sentimientos y emociones (control de emociones negativas, modificación o regulación de estados de ánimo).
3. Motivarse a sí mismo (encaminar las emociones y su consecuente motivación hacia el logro de objetivos).
4. Reconocer las emociones de los demás (concienciarse de la autoeficacia, habilidades de liderazgo, negociación y trabajo cooperativo).
5. Establecer relaciones (capacidad de ponerse en el lugar de otros, comprenderles y actuar en consecuencia, tener habilidades sociales para poder relacionarse adecuadamente con los demás).

Incluye, además, características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, regular nuestros propios estados de ánimo, evitar que la angustia interfiera en nuestras facultades racionales, capacidad de empatizar y confiar en los demás. De este modo, para Goleman la inteligencia emocional es un pilar indispensable a la hora de interactuar con el mundo en el que las habilidades como la autoconciencia, el control de impulsos, la agilidad mental, la motivación y otros, junto con los sentimientos conforman rasgos de carácter (altruismo, autodisciplina, compasión) los cuales imprescindibles para una buena y creativa adaptación social.

3. Necesidad de la educación emocional

La educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente con el que se pretende fomentar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento fundamental del desarrollo integral del individuo, con la finalidad de capacitarle para la vida, y así aumentar el bienestar personal y social (BISQUERRA, 2003).

Por tanto, es comprensible que durante todo el currículo académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida, la educación emocional sea un proceso que esté presente, puesto que tiene un enfoque del ciclo vital. Educar emocionalmente supone mejorar el desarrollo humano en lo personal y en lo social, optimizando el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

En el marco de la orientación psicopedagógica, Bisquerra (2001) afirma que se pueden distinguir cuatro grandes áreas: 1) orientación profesional; 2) orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 3) atención a la diversidad; 4) orientación para la prevención y el desarrollo. La educación

emocional se encuentra última área, puesto que en ella se incluyen gran parte de los componentes del desarrollo de la personalidad del individuo y donde las habilidades sociales, el entrenamiento de la asertividad, el autocontrol, la autoestima y similares, son ejemplos que caracterizan esta área y que conforman la educación emocional.

Entre los numerosos argumentos para justificar la educación emocional los más destacados para Campillo (2010) son los siguientes:

- Desde la finalidad de la educación. La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado, y en este desarrollo se distinguen al menos dos grandes aspectos, que son el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero es el que ha recibido un énfasis especial, a diferencia del segundo, que ha quedado relegado y por poco olvidado por la práctica educativa. Es por esto que se propone un énfasis especial en este aspecto con el fin de otorgarle la importancia que merece mediante la educación emocional.

- Desde el proceso educativo. El proceso educativo se caracteriza por la relación inter-personal, que se rodea de fenómenos emocionales. Dado que la dimensión emocional también la encontramos en el proceso de aprendizaje autónomo e individual, se hace imprescindible el prestar atención a las emociones por las diversas influencias que tienen en el proceso educativo.

- Desde el autoconocimiento. Uno de los objetivos del ser humano ha sido el lema “conócete a ti mismo” y, además está presente en la educación puesto que la dimensión emocional es uno de los aspectos esenciales dentro de este autoconocimiento.

- Desde la orientación profesional. El índice de desempleados es un elemento de pre-ocupación social y se espera que gran parte de la población pase por etapas de desempleo, lo que induce a que se prepare para el desempleo desde la orientación profesional, puesto que esta situación de desempleo puede provocar y/o devenir en baja autoestima, estados asociados con la depresión, secuelas en la salud física y psíquica y otros. Así pues, se necesita prevenir a los individuos para preparar sus vidas contemplando estas posibles situaciones.

- Desde el fracaso escolar. En las aulas se pueden observar fenómenos relacionados con el fracaso escolar (estrés frente a los exámenes, dificultades de aprendizaje, abandono en los estudios universitarios...) que acarrearán en estados emocionales negativos relacionados con déficits en el equilibrio emocional y la madurez tales como la depresión, la falta de motivación, la apatía, la disminución de la autoestima y otros.

- Desde las relaciones sociales. En la familia, en el trabajo, en la comunidad... En cualquier contexto las relaciones sociales pueden ser fuente de conflictos que dañan nuestros sentimientos y pueden llegar a producirse

respuestas violentas inesperadas.

- Desde la salud emocional. La frecuencia con la que se producen fenómenos que nos producen tensión emocional (ansiedad, depresión, estrés) que acontecen en el trabajo, por los conflictos familiares, por enfermedad, etcétera., deben suponer una atención preventiva.

- Desde la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner (1995), con su teoría de las in-teligencias múltiples, que tuvo gran difusión a mitad de la década de los años noventa, afirmaba que en estas inteligencias también tienen cabida la inteligencia interpersonal y la intra-personal, señalando que concentrarse en las capacidades lingüísticas lógicas durante la escolaridad puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Por otro lado, el no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una atrofia de considerables consecuencias para el desarrollo personal y social.

- Desde la inteligencia emocional. Con la obra de Daniel Goleman (1995) denominada "Inteligencia emocional" se consiguió la divulgación de la necesidad de poner inteligencia a las emociones y se demostró que estos temas provocan gran interés social, además de evidenciar una necesidad prácticamente desatendida.

- Desde el analfabetismo emocional. Pese a que tecnológica y científicamente se han producido grandes avances a lo largo del siglo XX, seguimos siendo analfabetos en lo que a emociones se refiere y esto se manifiesta en ansiedad, depresión, conflictos, dificultades de relación... Hechos que se dan a lo largo de la vida, pero que tienen mayor notoriedad durante la edad escolar.

- Desde la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación. Un argumento más a favor de educar emocionalmente a las nuevas generaciones para afrontar con éxito los nuevos retos que aventura el futuro es que estamos en una sociedad de información y comunicación en masa, en la que peligran las relaciones entre personas al ser sustituidas por las tecnologías de la comunicación (Internet, televisión, radio). Esta situación puede devenir en el aislamiento físico y emocional de las personas, pudiendo provocar situaciones de confusión, desánimo e impotencia.

- Desde el nuevo rol del profesorado. Cada vez está más claro el cambio que se está produciendo en lo que se refiere al rol tradicional del profesorado, centrado principalmente en transmitir conocimientos. Una de las razones es que, gracias a las nuevas tecnologías, el alumnado puede acceder a cualquier conocimiento que necesiten de forma rápida. Así, se hace más necesario que el profesorado se centre en aportar y fortalecer una relación emocional para apoyar al alumnado, quedando obsoleto de esta forma el rol de transmisor de conocimientos del profesorado.

Diferentes estudios señalan la importancia de la educación emocional, como el Informe Fundación Marcelino Botín (IFMB, 2008), en el que se concluye que el desarrollo sistemático de programa de educación emocional tiene una repercusión en el desarrollo integral del alumnado, en la mejora de la competencia emocional y social, reducción de problemas de exteriorización y de interiorización, mejora de actitudes y conductas positivas hacia sí mismo y los demás, y mejora de los resultados académicos.

Como programa genérico sobre educación emocional, destaca el del Grup de Recerca en Investigació Psicopedagògica (GROP³), de la Universidad de Barcelona, creado en 1997, coordinado por Rafael Bisquerra Alzina, que tienen como finalidad diseñar un programa de desarrollo de competencias emocionales a lo largo de todo el ciclo vital, desde la educación infantil hasta la tercera edad (AGULLÓ et al., 2010).

4. Consideraciones finales

Todas las personas, sin importar su procedencia, sus circunstancias familiares, o sean cuales sean sus situaciones personales, necesitan de una educación emocional que no se recoge en las asignaturas del currículo ordinario, para así desarrollar competencias emocionales como la regulación emocional, la conciencia emocional, la autogestión y similares, y de esta manera aprender a tomar conciencia de las propias emociones en diferentes situaciones, expresar de forma adecuada las emociones, los sentimientos y opiniones y recibir la de los demás, ser asertivos, conocer y usar estrategias de autocontrol, solucionar de forma constructiva y positiva los problemas interpersonales de relación, ser capaz de iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales, saber automotivarse (actitud positiva, esfuerzo, constancia), generar actitudes positivas hacia uno mismo, fomentar comportamientos prosociales y cooperativos... que han de colaborar en la defensa y el diálogo por los Derechos Humanos.

5. Referencias

AGULLÓ, M. J. *et al. La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona y Horsori Editorial, 2010.

3 Disponible en: <<http://www.ub.edu/grop/es/>>.

Disponible en: <<http://www.ub.edu/mide/ca/recerca/grup-de-recerca-en-orientacio-psicopedagogica>>.

Disponible en: <<http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/221-educacion-emocional-grop.html>>.

BERICAT, E. emociones. Sociopedia, ISA. Disponible en: <<http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>. 2012>. Acceso en: 20 jun. 2018.

BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis. 2000.

BISQUERRA, R. *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación for-mal y no formal*. 2001. Disponible en: <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf?sequence=1>>. Acceso en: 23 jun. 2018.

BISQUERRA, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003.

BISQUERRA, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: la Muralla. 2004.

BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer España. 2011.

BISQUERRA, R. (coord.). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Descleé de Brouwer, 2011.

BISQUERRA, R. *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea, 2015.

BISQUERRA, R., Pérez, J. C. y García, E. *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis, 2015.

CAMPILLO, J. E. *La importancia de la educación emocional en las aulas*. 2010. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>. Acceso en: 24 jun. 2018.

COLLADO, J. *Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible*. CIEG, *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, Barquisimeto (Venezuela), n. 26, p. 27-46, 2016.

CHÓLIZ, M. *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. 2005. Disponible en: <<http://www.valencia.edu/~cholz/Proceso%20emocional.pdf>>. Acceso en: 30 jun. 2018.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Inter-nacional para la educación del siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO. 1996.

EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 33, p. 1-9, 2004

FLORES, M. y RIVAS, L. A. Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, Bogotá, n. 15, p. 9-24, 2005.

FUNDACIÓN MARCELINO BOTÍN. *Educación Emocional y Social: análisis Inter-nacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 2008.

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Nueva York: Basic Books, 1993.

GENERALITAT VALENCIANA. *Servicio de formación del profesorado*. 2015. Disponible en: <<http://www.ceice.gva.es/web/formacion-profesorado>>. Acceso en: 30 jun. 2018.

GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1995.

IFMB (Informe Fundación Marcelino Botín). *Educación emocional y social: análisis interna-cional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 2008.

LEY ORGÁNICA. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006).

LEY ORGÁNICA. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de calidad educativa (LOMCE)* (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

MARTÍNEZ-AGUT, M. P. *Educación y competencia socioemocional en la educación para la sostenibilidad: la sostenibilidad emocional*. In: BARROSO, C. *Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible*. La Laguna: Universidad de la Laguna, 2018. p. 225-232.

ONU. *Declaración de los Derechos del Niño*. 1959. Disponible en: <<https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>>. Acceso en: 23 jun. 2018.

ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 2015. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf>. Acceso en: 24 jun. 2018.

ROBINSON, K. *Out of our minds: learning to be creative*. Mankato: Capstone, 2011.

SALOVEY, P. y MAYER, J. D. *Inteligencia emocional: imaginación, cognición y personalidad*. Nueva York: Basic Books. 1990a.

SALOVEY, P. y MAYER, J. Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990b.

SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books, 1997.

STEINER, C. *Achieving Emotional Literacy*. New York: Avon Books, 1997.

STEINER, C. *Emotional literacy: intelligence with a heart. learn to achieve better personal and profesional relationships*. Fawnskin: Personhood Press, 2003.

STEINER, R. *Approaches to anthroposophy*. human life from the perspective of spiritual science. Edited by Joan M. Thompson. Sussex: Rudolf Steiner Press, 1992.

UNESCO. *Kronberg declaration on the future of knowledge acquisition and sharing*. 2007. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161186eo.pdf>>. Acceso en: 24 jun. 2018.

UNESCO. *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016. París: UNESCO, 2017.

UNICEF. *Convención sobre los Derechos de los Niños*, ONU (1989). Disponible en: <<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>. Acceso en: 24 jun. 2018.

UNIÓN EUROPEA. *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/ce). Diario Oficial de la Unión Europea: 30 dez. 2006.

O que nos dizem os grupos de pesquisa e os programas de pós-graduação sobre os direitos humanos no Brasil

- Lo que nos dicen los grupos de investigación y los programas de postgrado sobre los derechos humanos en Brasil
- What the research groups and the postgraduate programs about human rights in Brazil tells us

Allene Carvalho Lage¹

Resumo: O objetivo desse artigo é analisar a estrutura e a produção do conhecimento em direitos humanos na perspectiva dos grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação na perspectiva de compreender o cenário nacional dessa produção e suas instituições, no período de 2000 a 2015. Nossa discussão teórica contemplou a questão da produção do conhecimento sobre direitos humanos no Brasil, assim como o cenário e a estrutura dessa produção. Para tanto nos apoiamos em Tosi (2005), Freitas (2005), Benado (2004), Sader (2007), Andrade (2008) e Camino (2005) para discutir o contexto em que se deu o surgimento das primeiras discussões desse tema no Brasil e na América Latina. Harding (1998), Nunes (2001), e Queiroz (2005), nos deram subsídios para discutir a questão da ciência e da produção do conhecimento. E Ramírez (2004) e Viola (2007) sobre os

1 Pós-doutora em Direitos Humanos pela UFPE. Pós-doutora em Educação na UFRGS. Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Docente da Universidade Federal de Pernambuco no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. allene Lage@yahoo.com.br

surgimento e organização da pós-graduação no Brasil, com destaque para os Programas de Pós-graduação em Direito e Direitos Humanos. O lugar de coleta de dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações do IBICT e o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. A perspectiva analítica partiu dos pressupostos da Sociologia das Ausências de Santos (2002). Utilizamos o Método Estatístico, pois este pode oferecer uma maior precisão à análise quantitativa, entretanto a partir destes resultados elaboramos uma análise qualitativa. As nossas conclusões nos confirmaram a hegemonia da Região Sudeste, em número de grupos de pesquisa, instituições e também em produção de teses e dissertações com o tema: Direitos Humanos. No entanto também nos mostrou que a Região Nordeste está um pouco à frente da região Sul em GPs, e produção científica, apesar de um menor número de instituições envolvidas. Todas as regiões brasileiras demonstram uma relação objetiva entre sua agenda epistemológica, traduzida nos temas dos Grupos de Pesquisa, com as problemáticas sociais, econômicas e ambientais que definem a luta por direitos humanos.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. Direitos humanos. Programas de pós-graduação. Grupos de pesquisa.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la estructura y la producción del conocimiento en derechos humanos en la perspectiva de los grupos de investigación y de los programas de postgrado en la perspectiva de comprender el escenario nacional de esa producción y sus instituciones en el período del 2000 al 2015. Nuestra discusión teórica contempló la cuestión de la producción del conocimiento sobre derechos humanos en Brasil, así como el escenario y la estructura de esa producción. Así que nos apoyamos em Toshii (2005), Freitas (2005), Benado (2004), Sader (2007), Andrade (2008) y Camino (2005) para discutir el contexto en el que se dio el surgimiento de las primeras discusiones de ese tema en Brasil y América Latina. Harding (1998), Nunes (2001), y Queiroz (2005), nos dieron subsidios para discutir la cuestión de la ciencia y la producción del conocimiento. Y Ramírez (2004) y Viola (2007) sobre los surgimientos y la organización del postgrado en Brasil, con destaque para los Programas de Postgrado en Derecho y Derechos Humanos. El lugar de recolección de datos fue la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis de Disertaciones del IBICT y el Directorio de Grupos de Investigación del CNPq. La perspectiva analítica partió de los presupuestos de la Sociología de las Ausencias de Santos (2002). Utilizamos el método estadístico, pues este puede ofrecer una mayor precisión al análisis cuantitativo. Sin embargo, a partir de estos resultados elaboramos un análisis cualitativo. Nuestras conclusiones nos confirmaron la hegemonía de la Regi-

ón Sudeste, en número de grupos de investigación, instituciones y también sobre la producción de tesis y disertaciones con el tema: Derechos Humanos. Pero, también nos mostró que la Región Nordeste está un poco por delante de la región Sur en GPs, y producción científica, a pesar de un menor número de instituciones involucradas. Todas las regiones brasileñas demuestran una relación objetiva entre su agenda epistemológica, traducida en los temas de los Grupos de Investigación, con las problemáticas sociales, económicas y ambientales que definen la lucha por derechos humanos.

Palabras clave: Producción del conocimiento. Derechos humanos. Programas de postgrado. Grupos de investigación.

Abstract: The objective of this article is to analyze the structure and production of human rights knowledge from the perspective of research groups and graduate programs in order to understand the national scenario of this production and its institutions, from 2000 to 2015. Our theoretical discussion contemplated the question of the production of knowledge about human rights in Brazil, as well as the scenario and the structure of this production. To that end, we support on Tosi (2005), Freitas (2005), Benado (2004), Sader (2007), Andrade (2008) and Camino (2005) to discuss the context in which the first discussions of this theme in Brazil and Latin America. Harding (1998), Nunes (2001), and Queiroz (2005), gave us subsidies to discuss the issue of science and the production of knowledge. And Ramírez (2004) and Viola (2007) on the emergence and organization of postgraduate studies in Brazil, with emphasis on the Postgraduate Programs in Law and Human Rights. The place of data collection was the Brazilian Digital Library of Theses of Dissertations of the IBICT and the Directory of Research Groups of the CNPq. The analytical perspective started from the assumptions of the Sociologia das Ausências de Santos (2002). We used the Statistical Method, since this one could offer a greater precision to the quantitative analysis, however from these results we elaborated a qualitative analysis. Our conclusions confirmed the hegemony of the Southeast Region, the number of research groups, institutions and also the production of theses and dissertations with the theme: Human Rights. But also showed us that the Northeast Region is a little ahead of the region South in GPs, and scientific production, despite a smaller number of institutions involved. All the Brazilian regions demonstrate an objective relationship between their epistemological agenda, translated in the themes of the Research Groups, with the social, economic and environmental problems that define **the struggle for human rights**.

Keywords: Knowledge production. Human rights. Postgraduate programs.

Research groups.

Introdução

Os direitos humanos, numa perspectiva contemporânea, têm como marco importante a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que segundo Tosi (2005, p. 22) a partir da Declaração, através de várias conferências, pactos, protocolos internacionais, a quantidade de direitos desenvolveu-se evidenciando três tendências: universalização, multiplicação e diversificação ou especificação.

Existem várias concepções sobre direitos humanos, umas de cunho mais naturalistas, outras mais positivistas. No âmbito do nosso estudo, partimos de uma visão mais humanista, que corrobore para a compreensão do preceito inalienável de que todos os seres humanos são sujeitos desses direitos, como nos aponta Freitas (2005):

Direitos Humanos são, literalmente, os direitos que se têm simplesmente como ser humano. Como tal, trata-se de direitos iguais e inalienáveis: iguais porque somos todos igualmente seres humanos; inalienáveis porque, não importa quão desumanos nós sejamos em nossos atos ou na forma de sermos tratados, não podemos ser nada além de seres humanos (p. 278)

Numa perspectiva convergente, Benado (2004) ao discutir o pluralismo dos direitos humanos, assevera sobre a necessidade de se compreender que os direitos humanos não podem ser violados de nenhuma maneira, já que são condição irreparável de todo o ser humano. Nesta direção afirma que,

La doctrina de los derechos humanos sostiene que todos y cada uno de los individuos tiene un conjunto de derechos que no deben ser violados por nadie, por ninguna institución, nin por ningún. Porque dichos derechos expresan aquello que todos los seres humanos tienen en común y, por lo tanto, no pueden existir circunstancia alguna que justifique su violacion. (p. 62)

O surgimento das preocupações sociais sobre direitos humanos ocorreu num cenário pós-guerra, quando na América Latina essa questão ganha relevo e amplitude nas lutas contra o regime das ditaduras que atingiram quase todos os países desse território político, nas décadas de 1960 a 1980 principalmente. Nos países de África, este período é tomado por lutas de libertação colonial, de modo que o dito Terceiro Mundo, por aproximadamente 30 anos, esteve coberto por histórias de violações dos direitos humanos, em boa medida financiadas pelos países da Europa e Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, da luta entre Capitalismo e Comunismo.

Para Sader (2007, p. 81), o surgimento do tema direitos humanos no Brasil surgiu no período prévio ao da ditadura militar quando

[...] o tema dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates políticos, nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos. Foi durante a ditadura militar que o tema dos direitos humanos ganhou espaço de destaque.

No plano nacional, comissões de direitos humanos, compostas por juristas, por membros da Igreja Católica, do meio universitário, de movimentos sociais, foram incorporados ao campo das lutas políticas, dos debates, das denúncias, das matérias de jornal, de teses acadêmicas. A temática passou a disputar espaço no discurso hegemônico, no plano nacional.

Durante este período, os países latino-americanos, incluindo o Brasil, vivenciaram graves e prolongadas violações dos direitos humanos, com torturas desumanizantes, guerrilhas nas lutas pelo socialismo, que marcaram para sempre a história desse continente. Com a retomada dos processos democráticos nos países da América Latina nas décadas 1980 e 1990 a temática direitos humanos começa a despertar interesse de estudos e pesquisa para compreensão do fenômeno.

Existe um argumento que os defensores e promotores dos direitos humanos não deixam de lembrar: o valor absoluto da dignidade humana [...] Segundo a reflexão filosófica sobre a moral (ou simplesmente a ética), o ser humano é um fim incondicionado e tem um valor absoluto e por isso ele não tem preço e não deve ser visto como um ser intercambiável, tal como os instrumentos ou as mercadorias; mas sim como um ser respeitável na dignidade que deriva de sua condição humana (ANDRADE, 2008, p. 57)

Andrade tem razão em seu argumento, pois o cerne dos estudos e das lutas por direitos humanos está centrado na ideia da dignidade humana. Sendo esta a qualidade primordial a que todo o ser humano tem por prerrogativa, o respeito absoluto pela sua condição humana, a preservação da dignidade é o termômetro que indica a capacidade que uma sociedade tem em garantir as condições mínimas de ser democrática e de respeitar seus cidadãos e cidadãs. É como afirma Camino (2005, p. 235):

O que as primeiras declarações modernas dos Direitos Humanos trazem de novo à tona é a universalidade das expectativas e a força da crença no fato de que todas as pessoas, independentemente de sua posição social, possuem os mesmos direitos e, portanto, podem esperar receber o mesmo tratamento.

Este artigo se situa no âmbito de uma pesquisa maior, realizada dentro de Estágio Pós-doutoral, desenvolvida nos meses de agosto de 2015 a fevereiro de 2016, sobre a Produção do Conhecimento em Direitos Humanos no Brasil, no período de 2000 a 2015, em cima de dois eixos, que foram os Grupos de Pesquisa

(GP) sobre DH no Brasil e a produção de Programas de Pós-graduação com teses e dissertações que contenham a expressão Direitos Humanos no título.

Em sendo assim, na delimitação epistemológica desse artigo, o objetivo é analisar a estrutura e a produção do conhecimento em direitos humanos na perspectiva dos grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação na perspectiva de compreender o cenário nacional dessa produção e suas instituições.

A metodologia utilizada teve um cunho quantitativo com análise quantitativa sobre os dados levantados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (<http://cnpq.br>) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT (<http://bdtd.ibict.br>), ambos disponíveis na Internet. A Coleta de Dados para esta pesquisa foi realizada dentro do período do Estágio Pós-doutoral – 15/08/2015 a 15/02/2016.

As datas-bases de coletas de dados, nestes dois importantes bancos de dados da Ciência brasileira, foram as seguintes: I) no Diretório de Grupos do CNPq ocorreu no dia 23 de outubro de 2015; e II) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT ocorreu no dia 17 de dezembro de 2015 e complementada no dia 8 de janeiro para fechar a produção de 2015, referente ao período 2000 a 2015.

A pesquisa realizada tratou-se de um estudo exploratório, pois teve a finalidade de inicialmente levantar um conjunto de informações sobre a produção científica referente a à área de Direitos Humanos, a partir de Grupos de Pesquisa e dos Programas de Pós-graduação, na perspectiva de conhecer o cenário da produção do conhecimento sobre direitos humanos no Brasil.

1. Produção do conhecimento em direitos humanos

João Arriscado Nunes (2001, p. 299) diz que a teoria e o ato de teorizar são indissociáveis do olhar, um olhar apropriativo e dominador, o olhar da observação, do exame, da representação, mas também um olhar que nos lembra onde estamos, igualmente, perante uma percepção incorporada de algo que nos remete ao domínio do estético e do sensorial, o olhar da contemplação de um espectáculo, da assistência a uma festa, da participação em cerimônias cívicas ou religiosas, mas também da meditação e da especulação, não constrangida pela subordinação aos imperativos desse «outro» da teoria que é a prática.

De fato, a teorização dá-se pelo olhar, um olhar ideológico, que se expressa desde o momento da escolha da problemática a ser estudada. Sendo, este olhar contextualizado dentro da própria cultura, a forma de conhecer e organizar o mundo só pode, por consequência, encontrar eco e significação nos seus próprios espaços. Neste sentido, pretendemos – ao olhar o campo de pesquisa em Direitos Humanos no Brasil, por meio da produção de teses e

dissertações dos programas de pós-graduação no Brasil e dos grupos de pesquisa que têm no título a expressão direitos humanos – apontar o que, para a ciência brasileira, interessa estudar nesse campo de estudo interdisciplinar.

No que se refere aos direitos humanos, enquanto um campo epistêmico, Queiroz (2005, p. 225) comenta o universo das pesquisas sobre este tema.

Penso que o melhor que podem fazer os que pesquisam direitos humanos é tornar familiar o que ainda se afigura distante, é trazer para o cotidiano da comunidade em que vivemos, situações, problemas, eventos, informações sobre temas aos quais ainda não damos a devida atenção, pelos quais passamos ao largo, que dizemos aconteceram com “eles” e não com “um de nós”.

Queiroz tem razão em seu argumento, pois existe uma grande necessidade de pesquisa sobre direitos humanos e estas demandas vão surgindo principalmente quando nos deparamos com as situações de violência, muitas vezes presentes em nosso cotidiano, mas invisíveis ou mesmo apartadas de nós. Nessa medida, sempre colocamos o Outro como objeto das mais variadas violações, e não nós, mesmo que em pequenas situações também sejamos objetos dessa violação. Em face disso, produzir conhecimentos na área de direitos humanos nos impõe a ter em conta a questão da neutralidade, interrogando-nos sobre até que ponto estudar as violações dos direitos humanos pode também nos levar a olhar nós mesmos.

Entretanto, ao pensar sobre a ideia de neutralidade na perspectiva com que os conhecimentos se constroem, Harding (1998, p. 124) tece uma crítica, argumentando que as velhas teorias insistiram na possibilidade e no desejo de uma cultura científica neutra, que seria assegurada por um método distintivo, que só seria exercido se no contexto de justificação e seria produzido exclusivamente por uma reflexão perfeita, universalmente válida da ordem da natureza; e seria descoberta por comunidades de especialistas, pois estes isolam no trabalho científico as correntes sociais que fluem pela vida pública e privada.

Pondo em causa a impossibilidade da neutralidade do trabalho científico, Harding trabalha ainda com a ideia da objetividade forte, no qual o elemento de objetividade é produzido sem a promessa de neutralidade total. Para ela, o mito de que a ciência é um empreendimento objetivo, feito corretamente apenas quando os cientistas podem descascar os constrangimentos da cultura deles/as e assim possam ver o mundo como realmente é. Acrescenta ainda, que a ciência é uma atividade socialmente embutida, progride por meio da visão e da intuição e em contextos culturais. Enquanto uma comunidade científica compartilhar suposições, existem hipóteses de uma aplicação mais cuidadosa de métodos científicos (IBIDEM).

De fato, o discurso da neutralidade pouco tem de concreto no âmbi-

to das atividades científicas, já que toda trajetória de uma investigação – da concepção do projeto até a utilização de seus resultados – é um caminho de escolhas políticas e carregado de compromissos. Nesse sentido, em Direitos Humanos, uma área na fronteira do científico com o político, a questão da neutralidade se revela como um espelho de contrários. Por um lado aponta para a luta política e o ativismo epistemológico de seus pesquisadores e pelo o outro lado, a exigência do científico se torna o reflexo de imagens, por vezes rivais, por vezes complementares. Nessa direção, Ramírez (2004, p. 31) ao discutir os caminhos da educação superior em direitos humanos no México, e como se construiu a perspectiva latino-americana da educação voltada para o fortalecimento da democracia, afirma que,

A finales del siglo XX em América latina emerge um processo que construye uma perspectiva latino-americana de educación em derechos humanos fortalecida y legitimada. Fortalecida por el movimiento de derechos humanos que hoy incorpora desde cada espacio de la sociedade civil actividades educativas em derechos humanos, paz y democracia. Legitimada por el reconocimiento de instituciones nacionales e internacionales que han incorporado em diversas normatividades la exigência de esta educación para o fortalecimiento da democracia.

No Brasil, na década de 1990 começaram os primeiros estudos sobre a questão dos direitos humanos e o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação, sendo a maioria ainda como uma área de concentração ou linha de pesquisa em direitos humanos, dentro dos programas de pós-graduação em Direito, assim como os primeiros grupos de pesquisa sobre este tema foram surgindo ligados a estes programas. Depois foi se ampliando e expandindo-se para outras áreas como sociologia, serviço social, educação, meio ambiente entre outras.

Nos últimos dez anos alguns programas em direitos humanos foram aprovados pela CAPES na área Interdisciplinar, marcando uma tendência da saída desses Programas da área do Direito. Além disso, muitos programas que não estão na área do Direito e nem na área de DH também foram aprovados, o que continua a dinamizar os estudos sobre este tema dentro das mais diversas áreas.

A produção científica sobre DH começou a crescer, entretanto, foi especialmente em meados da década de 2000. Esse tema ampliou-se significativamente quando se tornou visível a preocupação científica por compreender os fenômenos jurídicos e sociais sobre a questão dos direitos humanos (DH) no Brasil, suas violações e ordenamento jurídico e concepções filosóficas.

Dessa maneira, podemos afirmar que a área de Direitos Humanos se constitui ainda um campo em construção, pois enquanto área do conhecimento é relativamente nova e, em face disso, existem poucos estudos que

sistematizem reflexões sobre este campo de saber, que articula ciência e militância, na defesa de direitos e do campo científico em construção.

A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõem conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de colocar em dúvida conhecimentos e certezas, questioná-los a partir de condições próprias do ambiente onde se vive. Por se apresentar como fenômeno multifacetado, exige, para sua compreensão, não só repensá-lo no interior de um horizonte histórico, mas que a este horizonte histórico se incorporem às noções de complexidade manifestas na cultura político-social de uma sociedade que produz (reproduz) a comunidade e a sociedade de direitos (VIOLA, 2007, p. 119)

No Brasil, similar a muitos outros países, a estrutura da produção do conhecimento, tarefa primordial da ciência, está ancorada principalmente dentro das universidades, em seus institutos, laboratórios, núcleos e se consolida por meio de grupos de pesquisa e redes de pesquisa. Nessa medida, a estrutura brasileira de pesquisa científica e tecnológica está sob a responsabilidade do Ministério de Ciência e Tecnologia (www.mct.gov.br) e de suas agências. Entre elas temos o CNPq, órgão que executa mais diretamente a política de C&T do Brasil. Na esfera estadual existem as fundações de amparo à pesquisa, que concretizam as políticas estaduais de fomento à ciência.

Estas instituições trabalham principalmente com editais específicos para o apoio aos projetos de pesquisa, e com bolsas de apoio à pós-graduação, inclusive no exterior, além de outros apoios diversos. Também atuam com a formação e manutenção de bancos de dados de prestígio nacional como o Diretório de Grupo de Pesquisa (DGP) do CNPq e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT - Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (<<http://bdt.d.ibict.br>>), ambos utilizados como lugares privilegiados da coleta de dados na nossa pesquisa.

No Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, atualmente existem 229 grupos registrados, que têm em sua denominação o termo direitos humanos. Entretanto, a grande maioria desses grupos não está ligada diretamente a programas de pós-graduação em Direitos Humanos, denotando a transversalidade deste tema em várias áreas do conhecimento.

Por grupos de pesquisa, entendemos que são comunidades científicas compostas por pesquisadores/as de uma ou mais áreas do conhecimento. Expressam-se por meio de uma produção acadêmica em torno de um tema, subdividindo-se em linhas de pesquisas ou subtemas, na perspectiva de produzir conhecimentos sobre fenômenos da realidade, tanto no que se refere às ciências sociais e humanas, de maneira mais abrangente, como as ciências exatas e da natureza.

O nosso estudo se concentra sobre a análise de grupos de pesquisa

registrados no DGP-CNPq, que têm em sua denominação a expressão Direitos Humanos (DH). Esta delimitação é importante porque nos coloca frente às informações de grupos de pesquisa que assumem de partida a questão dos direitos humanos, em sua denominação.

A nossa análise se concentra também em outro lugar importante de produção científica, que são os programas de pós-graduação, que expressam sua produção em teses e dissertações. Estes programas, organizados em áreas de concentração e em linhas de pesquisa, têm correlata sintonia com os grupos de pesquisa, já que os seus professores-pesquisadores se organizam em grupos de pesquisa que dão sustentação as linhas de pesquisa do programa que participam.

Por conta disso, caracterizar esta produção da pós-graduação (teses e dissertações) e analisá-la na perspectiva articulada com os resultados do mapeamento dos grupos de pesquisa, incide numa abordagem analítica mais ampla e profunda, necessária aos estudos dessa natureza.

2. Cenário da produção do conhecimento de direitos humanos

Estudar a produção científica brasileira referente à temática de Direitos Humanos foi um exercício epistemológico interessante, na medida em que, por ser interdisciplinar, está presente em muitas áreas e cursos de mestrado e doutorado. Isso tornou desafiadora a coleta de dados, ao mesmo tempo em que nos mostrou um panorama inédito, na medida em que nos revelava, a cada tabela sistematizada, um conjunto de informações novas, que até o momento não identificamos em nenhum outro estudo sobre esta temática.

2.1. Caracterização dos grupos de pesquisa sobre direitos humanos

Dos dados coletados no DGP-CNPq, foi realizada uma caracterização sobre o perfil dos grupos de pesquisa sobre direitos humanos, que resultou em um conjunto de várias tabelas que consubstanciaram a nossa análise. Numa primeira perspectiva, podemos afirmar que o panorama dos Grupos de Pesquisa que tratam dessa temática traduz-se nos seguintes aspectos:

- 852 GPs tratam da temática de DH, com designação no nome ou nas linhas de pesquisa
- 229 GPs que tratam da temática de DH, com designação no nome
- 623 GPs que tratam da temática de DH, nome das linhas de pesquisa ou palavras-chave

- 113 Instituições têm GPs em DH (2 são repetidas em outros estados)
- 4 GPs estão registrados na área de Ciências da Saúde
- 70 GPs estão registrados na área de Ciências Humanas
- 155 GPs estão registrados na área de Ciências Sociais Aplicadas
- 118 GPs são liderados por mulheres
- 111 GPs são liderados por homens

Entretanto, importa referir, que o número de grupos de pesquisa que estuda Direitos Humanos, aumentaria substancialmente se tivéssemos considerado também, no motor de busca do CNPq, os grupos com linhas de pesquisa em DH, que não tivesse o nome essa inscrição no título do Grupo.

2.2. Grupos de pesquisa com produção sobre direitos humanos

Na base de dados que trabalhamos, procuramos desvendar os primeiros cenários da organização científica, por meio dos Grupos de Pesquisa, sistematizando o número de instituições com GPs em DH, por região, o que nos confirmou a hegemonia da região Sudeste, tanto em número de instituições, quanto em grupos de pesquisa, como se vê na Tabela 1.

Tabela 1. Total de grupos de pesquisa, região e número de instituições, tendo no título a expressão direitos humanos

Região	Nº de Instituições	Nº de GPs
Norte	10	21
Nordeste	25	55
Centro-Oeste	12	31
Sudeste	36	73
Sul	32	49
TOTAL	115	230

Esta síntese, nos evidenciou também que a região Nordeste está um pouco à frente da região Sul em número de GPs, apesar de estar atrás da região Sul em número de instituições. Já as regiões Centro-Oeste e Norte que ocupam 3º e 4º lugar respectivamente, tanto em número de GPs, quanto em números de instituições onde estes grupos estão instalados e funcionando,

apontam para novas compreensões, se colocarmos estes dados dentro de representações proporcionais ao número de instituições e GPs existentes em todas as regiões em comparação com o número total no país.

O cenário dos grupos de pesquisa no Brasil, também aponta para a relevância que cada região compreende as questões em torno dos direitos humanos como campo epistêmico; o que nos revela como este campo, que também é político, e está organizado e demarcado na academia. Nessa direção, a diversidade de condições econômicas e sociais entre as regiões e entre os estados aponta para a especificidade interna com que cada estado se organiza cientificamente sobre a temática dos direitos humanos, conforme se vê na Tabela 2.

Tabela 2. Total de grupos de pesquisa, região/estado e número de instituições, tendo no título a expressão direitos humanos

Região	Nº de Instituições	Nº de GPs
Norte	10	21
AC	1	1
AM	2	4
AP	1	2
PA	3	9
RO	1	1
RR	1	1
TO	1	3
Nordeste	25	55
AL	1	4
BA	8	13
CE	4	7
MA	2	5
PB	3	10
PE	1	4
PI	2	3
SE	2	7
RN	2	2

Centro-Oeste	12	31
AL	4	10
BA	3	6
CE	4	13
MA	1	2
Sudeste	36	73
ES	3	7
MG	8	15
RJ	8	13
SP	17	26
Sul	32	49
PR	07	16
RS	15	18
SC	10	15
TOTAL	115	229

Na Tabela 2, apresentamos os quantitativos de instituições e de GPs por estado, totalizando ainda por região, demonstrando o quanto cada um contribui para o total da região. Dentro dessa perspectiva, podemos ponderar sobre os estados que mais desenvolvem pesquisa sobre direitos humanos, partindo do potencial de produção dos GPs instalados nas instituições de cada estado e região, assim como os que mesmos desenvolvem, tanto no âmbito da região quanto no do estado.

Assim temos na região Norte, os estados do Pará e do Amazonas, respectivamente com os maiores números de GPs e de instituições envolvidas na pesquisa sobre DH. Na sequência tem o estado de Tocantins, que apesar de ter apenas uma instituição envolvida, contempla 3 GPs. Os demais estados estão com uma representação unitária, tanto de GPs quanto de instituições. Na região Nordeste, a presença de GPs e de instituições que pesquisam sobre DH são mais expressivas. Os estados que mais se sobressaem são Bahia, Ceará e Paraíba em ordem decrescente de número de instituições envolvidas, e em número de GPs são Bahia, Paraíba, e Ceará e Sergipe empatados. Os demais estados são em números menores, mas ainda sim são superiores aos da região Norte, conforme se vê o estado de Pernambuco e Alagoas com o menor

número de instituições (1), mas com 4 GPs e o estado do Rio Grande do Norte com apenas 2 GPs e 2 instituições envolvidas.

Na região Centro-Oeste, o estado de Mato Grosso do Sul juntamente com o Distrito Federal concentra o maior número de instituições envolvidas, entretanto Mato Grosso do Sul reúne o maior número de GPs (13) da região, seguido pelo Distrito Federal com 10 GPs. Já o estado com os menores números quantitativos de GPs (2) e instituições envolvidas (1) é o Mato Grosso.

Na região Sudeste, os estados de São Paulo e Rio de Janeiro se destacam, com quantitativos muito expressivos, como 17 instituições e 25 GPs para São Paulo e o Rio de Janeiro, que apesar de ter a metade do número de instituições de São Paulo, tem um número levemente superior de GPs (26). Com relação ao estado com os menores quantitativos, tem o de Espírito Santo, que apesar de ter 3 instituições envolvidas e 7 GPs, este número são superiores a muitos estados e até mesmo regiões, como a Norte.

Por fim, temos a região Sul, com quantitativos elevados, tanto em termos de instituições envolvidas quanto em GPs. O Rio Grande do Sul a frente com 15 instituições e 18 GPs, seguidos pelos Estados do Paraná e de Santa Catarina, que apesar de uma diferença em número de instituições, os resultados em números de GTs são muito próximos, na medida em que o Paraná tem 16 GTs e Santa Catarina 15; números estes maiores que qualquer estado do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

2.3. Programa de pós-graduação com produção científica sobre direitos humanos

Com relação à produção científica dos programas de pós-graduação com produção em DH, a nossa primeira curiosidade foi de conhecer como se deu a consolidação desse quadro de programas nos últimos 15 anos (2000-2015) e os lugares dessa produção. Para tanto começamos por sistematizar as informações sobre os números de instituições por ano, de maneira a conhecer as instituições pioneiras e aquelas que foram consolidando suas contribuições ao longo desses anos, conforme se vê na Tabela 3.

Olhando este quadro podemos ver o crescimento do número de instituições que passaram a produzir teses e dissertações com a expressão de Direitos humanos no título. Da pioneira UFSC nessa área em 2000, o que ocorreu foi um crescimento ascendente que revelou não apenas o número de instituições, mas também o correspondente aumento de programas de pós-graduação com estudos sobre este tema.

Tabela 3. Instituições com programa/cursos que produzem teses e dissertações com título que contenha a expressão direitos humanos, organizada por ano

Ano	Nº de instituições	Instituições
2015	15	FGV, PUC-RS, UFJF, UFPB, UFPR, UFRGS, UFS, UFSC, UFT, UNB, UNESP, UNICAMP, UNICEUB, UNISINOS, USP
2014	16	IPM, PUC-RS, UCB, UFC, UFG, UFMG, UFPB, UFPE, UFPR, UFRGS, UFRN, UNESP, UNICAMP, UNISINOS, UNIVATES, USP
2013	25	EST, FGV, PUC-RS, UCB, UEL, UERJ, UFBA, UFC, UFPA, UFPB, UFPE, UFPR, UFRGS, UFRN, UFSC, UFU, UNB, UNESP, UNICAMP, UNICAP, UNIFOR, UNISANTOS, UNISINOS, UNISINOS, USP
2012	19	EST, FGV, PUC-RS, UCB, UEL, UERJ, UFBA, UFC, UFPA, UFPB, UFPE, UFPR, UFRGS, UFRN, UFSC, UFU, UNB, UNESP, UNICAMP, UNICAP, UNIFOR, UNISANTOS, UNISINOS, UNISINOS, USP
2011	22	EST, PUC-RS, UCS, UEL, UERJ, UFBA, UFG, UFMA, UFMG, UFPA, UFPB, UFPE, UFPEL, UFRN, UFSC, UFU, UNB, UNESP, UNIFOR, UNISANTOS, UNISINOS, USP
2010	21	EST, PUC-RS, UCS, UEL, UERJ, UFBA, UFG, UFMA, UFMG, UFPA, UFPB, UFPE, UFPEL, UFRN, UFSC, UFU, UNB, UNESP, UNIFOR, UNISANTOS, UNISINOS, USP
2009	14	EST, IPM, UCB, UEL, UERJ, UFPB, UFPE, UFSC, UFSCAR, UNB, UNESP, UNICAMP, UNIVATES, USP
2008	12	IPM, PUC-PR, UEPA, UFBA, UFMG, UFPB, UFSCAR, UNB, UNICAP, UNIFOR, UNISINOS, USP
2007	8	IPM, UFC, UFPA, UFPE, UFRGS, UFSC, UNICAP, UNIFOR
2006	8	UFSC, UCB, UFC, UFPE, UNB, UNESP, UFRGS, PUC-PR
2005	6	UEPA, UEPB, UFPB, UNB, UNICAMP, UNISANTOS
2004	3	UDESC, UFPE, UFSC
2003	4	PUC-PR, UFMG, UFPE, UFSC
2002	1	UFSC
2001	2	UFPE, UFSC
2000	1	UFSC
TOTAL	177	

Olhando este quadro podemos ver o crescimento do número de instituições que passaram a produzir teses e dissertações com a expressão de Direitos humanos no título. Da pioneira UFSC nessa área em 2000, o que ocorreu foi um crescimento ascendente que revelou não apenas o número de instituições, mas também o correspondente aumento de programas de pós-graduação com estudos sobre este tema.

Outra revelação importante deste estudo refere-se aos lugares onde esta produção científica é gerada e dentro dessa perspectiva, o nível de presença nas diversas áreas, já que ficou claro que Direitos Humanos, apesar de ter sua gênese no direito, está presente em várias áreas do conhecimento, como se vê nas tabelas 4, 5, 6, 7 e 8 a seguir, onde apresentamos a sistematização da produção científica sobre direitos humanos, situada dentro das instituições e dos programas/cursos, organizadas ainda por região.

Esta sistematização nos levou a conhecer como a interdisciplinaridade dessa área se constrói em cada região e as contribuições e ênfases que cada instituição dá na produção desse conhecimento.

Tabela 4. Instituição, cursos e produção com indicação de direitos humanos no título, na REGIÃO NORTE

Instituições	Programas/Cursos	Total da produção por instituição
UFPA	(3) Direito; (1) Ciência Política; (1) Educação em Ciências e Matemática.	5
UEPA	(2) Direito.	2
UFT	(1) Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos	1
TOTAL	3 Instituições	8 teses e dissertações

A sistematização da região Norte nos mostra que os programas de pós-graduação da área do Direito têm uma hegemonia na produção sobre direitos humanos, mas nos aponta também a presença de áreas próximas, como as das Ciências Humanas que incluem Ciência Política e Educação, com concentração em Ciências e Matemática, o que desperta atenção.

Por sua vez a organização dos dados referentes à região Nordeste nos mostra que os programas de pós-graduação da área do Direito também têm uma hegemonia destacada na produção sobre direitos humanos na grande maioria das instituições. Entretanto há também uma significativa presença dessa produção na área de Ciências Humanas abrangendo várias subáreas. A novidade é que há produção na área da saúde.

Tabela 5. Instituição, cursos e produção com indicação de direitos humanos no título na REGIÃO NORDESTE

Instituições	Programas/Cursos	Total da produção por instituição
UFPB	((17) Ciências Jurídicas; (13) Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas; (4) Psicologia; (3) Psicologia Social; (3) Filosofias; (2) Educações; (2) Sociologias e (1) Serviço Social	45
UFPE	(10) Direito; (4) Ciência Política; (4) Serviço Social, (3) Educações; (1) Ciências Jurídicas; (1) Comunicação; (1) Desenvolvimento e Meio Ambiente; (1) Psicologia; (1) Psicologia Cognitiva; (1) Saúde Coletiva, (1) Educação Matemática e Tecnológica;	28
UNIFOR	(10) Direito Constitucional	10
UFRN	(5) Direito; (1) Ciências Sociais; (1) Educação; (1) Serviço Social	8
UFBA	(3) Educações; (3) Direito; (1) Administrações; (1) Alimentos Nutrição e Saúde; (1) Enfermagens	9
UFC	(2) Direito; (2) Educação Brasileira; (1) Sociologia (1) Saúde Coletiva	6
UNICAP	(4) Direitos, (1) Ciências da Religião	5
UEPB	(1) Ciências da Sociedade	1
UFAL	(1) Direito	1
UFMA	(1) Saúde e Ambiente	1
UFS	(1) Sociologia	1
TOTAL	11 Instituições	115 teses e dissertações

Por sua vez a organização dos dados referentes à região Nordeste nos mostra que os programas de pós-graduação da área do Direito também têm uma hegemonia destacada na produção sobre direitos humanos na grande maioria das instituições. Entretanto há também uma significativa presença dessa produção na área de Ciências Humanas abrangendo várias subáreas. A novidade é que há produção na área da saúde.

Tabela 6. Instituição, Cursos e Produção com indicação de Direitos Humanos no título na REGIÃO CENTRO-OESTE

Instituições	Programas/Cursos	Total da produção por instituição
UFPA	13 Direitos; (4) Direitos Humanos e Cidadania; (3) Relações Internacionais; (2) Bioéticas; (1) Antropologias; (1) Ciência Política; (1) Ciências da Saúde; (1) Ciências Sociais; (1) Comunicações; (1) Histórias; (1) Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; (1) Psicologias; (1) Sociologias	31
UEPA	(6) Direitos Humanos; (1) Filosofias; (1) Sociologias	8
UEPA	((5) Direito; 01 Educações; 01 Psicologias	7
UEPA	(2) Direito	2
UFT	(1) Direito	1
TOTAL	5 Instituições	49 teses e dissertações

A interpretação da Região Centro-Oeste referente aos programas de pós-graduação da área do Direito apontam que em todas as instituições há a produção sobre direitos humanos, com destaque para a UNB. Além da presença dessa produção na área de Ciências Humanas, que se configura em outras regiões, nos chama atenção a presença da subárea e Relações Internacionais e Bioética, além de outros da área da Saúde.

Os dados da Região Sudeste nos dizem que os programas de pós da área do Direito estão presentes em todas as instituições e estes apontam uma hegemonia destacada na produção sobre Direitos Humanos. Além da presença dessa produção na área de Ciências Humanas e da Saúde, que se configura também em outras regiões, nos chama atenção a presença da subárea de Relações Internacionais, Integração da América Latina, Ecologia, Energia, Artes.

A análise dos dados da região Sul nos apresenta um cenário em que os programas de pós-graduação da área do Direito estão presentes na maioria das instituições e estes têm um destaque destacada na produção sobre direitos humanos. A presença dessa produção na área de Ciências Humanas também é significativa e como tal se assemelha com as demais regiões. O que há de novo nessa Região são produções em programas de Ambiente e De-

envolvimento e de Desenvolvimento Regional. Porém não aparece nenhuma produção na área da Saúde, como se viu em outras regiões.

Tabela 7. Instituição, cursos e produção com indicação de direitos humanos no título na REGIÃO SUDESTE

Instituições	Programas/Cursos	Total da produção por instituição
USP	(27) Direitos; (16) Direitos Humanos; (6) Relações Internacionais; (5) Educações; (4) Direitos do Estado; (4) Direito do Trabalho; (4) Ciência Política; (3) Direito Internacional; (3) Integração da América Latina; (2) Sociologia; (2) Filosofia; (2) Enfermagem Psiquiátrica; (1) Ciências do Cuidado e da Saúde; (1) Ecologia Aplicada; (1) Energia; (1) Filosofia e Teoria Geral do Direito; (1) História Social; (1) Mudança social e participação política; (1) Saúde Pública.	85
UNESP	(8) Direito; (6) Ciências Sociais; (2) Educação; (2) Relações Internacionais, (1) Ciência Política	19
UERJ	(7) Direito; (1) Ciência Política; (1) Políticas Públicas e Formação Humana; (1) Relações Internacionais; (1) Saúde Coletiva.	11
UFMG	(7) Direito; (1) Educação	8
FGV	(3) Gestão e Políticas Públicas; (1) Direito; (1) Poder Jurídico, (1) Administração de Empresas; (1) Administração Pública e Governo.	7
IPM	(7) Direito Político e Econômico	7
UNICAMP	(5) Ciência Política; (1) Artes.	6
UFU	(3) Direito Público; (1) Ciências da Saúde; (1) Educação; (1) Filosofia	6
UFSCAR	(2) Ciência Política; (2) Educação.	4
UNISANTOS	(4) Direito	4
UFJF	(2) Direito	2
METODISTA	(1) Educação	1
TOTAL	12 Instituições	160 teses e dissertações

Tabela 8. Instituição, Cursos e Produção com indicação de Direitos Humanos no título na REGIÃO SUL

Instituições	Programas/Cursos	Total da produção por instituição
UFSC	(22) Direito; (2) Filosofia; (2) Sociologia; (1) Educação; (1) Sociologia Política	28
UNISINOS	(20) Direito; (1) Ciências Sociais; (1) Direito Público; (1) Educação; (1) Filosofia	24
PUC-RS	(8) Ciências Criminais; (3) Direito; (1) Ciências Sociais; (1) Educação; (1) Serviço Social	14
UFRGS	(3) Direito; (3) Relações Internacionais; (2) Ciência Política; (1) Educação; (1) Sociologia	10
EST	(4) Teologia, (1) Ciência da Religião	5
PUC-PR	(4) Direito; (1) Educação	5
UFPR	(2) Direito; (1) Educação; (1) Psicologia	4
UEL	(1) Direito Negocial; (1) Educação; (1) Serviço Social e Política Social	3
FURB	(1) Desenvolvimento Regional	1
UDESC	(1) Educação e Cultura	1
UFPEL	(2) Direito	1
UNIVATES	(1) Educação	1
TOTAL	12 Instituições	97 teses e dissertações

Fazendo uma síntese de todas as instituições que produzem teses e dissertações sobre Direitos Humanos e o total dessa produção, temos a seguinte tabela.

Esta tabela nos mostra, olhando os percentuais referentes ao número de instituições e aos números da produção de teses e dissertações, que as instituições da Região Sudeste são as mais produtivas se observarmos que elas representam 27,91% e são responsáveis por 37,3% do total da produção, o que é coerente com a realidade dessa região se pensarmos em termos de USP, que sozinha é responsável por 19,81% da produção nacional, além de uma grande número de instituições.

Tabela 9. Instituição, Cursos e Produção com indicação de Direitos Humanos no título na REGIÃO NORTE

REGIÃO	Nº DE INSTITUIÇÕES		TOTAL DA PRODUÇÃO POR REGIÃO	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Norte	3	6,98 %	8	1,86 %
Nordeste	11	25,57 %	115	26,81 %
Centro-Oeste	5	11,63 %	49	11,42 %
Sudeste	12	27,91 %	160	37,30 %
Sul	12	27,91 %	97	22,61 %
TOTAL	43 Instituições		429 teses e dissertações	

Esta tabela nos mostra, olhando os percentuais referentes ao número de instituições e aos números da produção de teses e dissertações, que as instituições da Região Sudeste são as mais produtivas se observarmos que elas representam 27,91% e são responsáveis por 37,3% do total da produção, o que é coerente com a realidade dessa região se pensarmos em termos de USP, que sozinha é responsável por 19,81% da produção nacional, além de uma grande número de instituições.

Em segundo lugar, tem-se a região Nordeste com 25,57% do número de instituições e responsável por 26,81% da produção. Em terceiro, tem-se a Região Sul, que apesar de apresentar um percentual um pouco maior referente ao número de instituições, tem uma produção de 4,2% menor que a região Nordeste.

Em quarto lugar tem-se os resultados da região Centro-Oeste que detém 11,63% do total de instituições e uma produção científica de 11,42%, o que mostra uma harmonia entre estes dois percentuais. Já a região Norte que tem um percentual de instituições em torno de 5% menor que a região Centro-Oeste, sua produção é 6 vezes menor se comparada com esta mesma região.

2.4. GTs sobre direitos humanos por região: que nos dizem sobre a agenda epistemológica

O quadro teórico da Sociologia das Ausências, desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2003), procura demonstrar que aquilo que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, como uma alternativa não credível ao que existe. A questão da não existência incide então numa invisibilidade produzida, numa descredibilidade construída de modo a apontar cenários sem alternativas.

Nos termos deste quadro há muita experiência social que não é visível ou credível à luz das teorias e concepções políticas e sociológicas dominantes. Este trata de práticas sociais protagonizadas por grupos sociais subalternos e excluídos que vão contra os modos hegemônicos de pensar e de agir. Vistas da perspectiva da Sociologia das Ausências, tais práticas anteveem alternativas disponíveis ou possíveis ao modo injusto e não aparentemente sem alternativas em que vivemos. Assim, a Sociologia das Ausências procura “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2003, p. 743).

A alusão a este quadro teórico nos ajuda a pensar que, apesar dos muitos temas de estudo apontados na Tabela 10, a ausência de alguns temas de estudo nas regiões também pode nos dizer muito sobre a pauta, tanto política quanto epistemológica, daquilo que pode ou não estar sufocado no campo dos direitos humanos sem espaço de luta contra as violações.

A partir das realidades de cada região e seus contextos sociais, econômicos e ambientais, a agenda de investigação sobre Direitos Humanos vai se configurando conforme as especificidades regionais pelos grupos de pesquisa; o que aponta de alguma maneira para pauta política dessa área interdisciplinar, que se faz preocupação das instituições de pesquisa, dos grupos dominantes e da sociedade civil organizada e que demandam estudos e respostas às violações e/ou fragilidades dos direitos humanos em cada região, conforme se vê na Tabela 10.

Em todas as regiões do Brasil, existem grupos de pesquisa sobre ‘ética’ e ‘políticas públicas’; em alguns casos esses temas são mais específicos, como ‘segurança pública’ e ‘violência’. Os temas ‘educação’ e ‘sociedade’ são eixos de estudo das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, menos da região Centro-Oeste. Já ‘desenvolvimento’ só não é tema de estudo na região Sudeste. ‘Cidadania’ é objeto de estudo nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste. E ‘democracia’ é estudado no campo de direitos humanos nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

Tabela 10. Temas específicos dos GTs sobre Direitos Humanos por Região

REGIÃO	TEMAS ESPECÍFICOS DOS GRUPOS DE PESQUISA
Norte	Amazônia; Cooperação Internacional; Democracia; Desenvolvimento; Direito Ambiental; Direitos Constitucionais na Amazônia; Direitos Fundamentais; Educação em Ciências; Educação; Estudos agrários; Ética; Fundamentação das Decisões Judiciais; Gestão social; Hermenêutica; Humanismo latino; Jornalismo na Amazônia; Judiciário; Jurisdição; Meio Ambiente; Políticas Públicas; Religião; Responsabilidade Tributária; Segurança; Sociedade; Sustentabilidade na Amazônia.
Nordeste	Acesso à justiça; Biodireito; Biodiversidade; Biotecnologia; Cidadania; Comunicação; Cultura; Democracia; Desenvolvimento Regional; Direito Internacional; Direitos das Minorias; Diversidade; Educação; Ensino Jurídico; Estado; Estudos Psicossociais da Exclusão/Inclusão; Ética; Exclusão; Família; Filosofia dos Direitos Humanos; Gênero e Sexualidade; Gestão; Hermenêutica Jurídica; Inclusão social; Interculturalidade; Justiça; Liberdade; Meio Ambiente; Multiculturalismo; Natureza Humana; Novas tecnologias; Pluralismo; Poder; Política Criminal; Política de Drogas; Políticas; População; Pragmatismo Jurídico; Prisões; Psicologia; Reconhecimento dos Direitos Humanos; Resolução de conflitos; Saúde; Segurança Pública; Sociedade; Teorias da Justiça; Território e Violência.
Centro-Oeste	Ações Afirmativas; Anemia falciforme; Antropologia; Biodiversidade; Cidadania; Comércio Internacional; Constituição; Criminalidade; Cultura de Paz; Cultura Jurídica; Desenvolvimento Sustentável; Direito Internacional; Direitos Humanos na América Latina; Direitos Sexuais; Discriminação; Diversidade Sexual; Diversidade; Educação; Efetivação Possível; Empregos Verdes; Estado Democrático de Direito; Ética; Função social da empresa; Genética; Geografia da Saúde; Inovação e Tecnologia ; Interdisciplinaridade; Justiça; Medicina; Meio Ambiente; Memória; Mundo Globalizado; Poder Judiciário; Política; Políticas Públicas; Povos Tradicionais; Relações Transfronteiriças; Representações Sociais; Sexualidade; Sistema Penal; Sociedade; Sustentabilidade; Verdade e Violência
Sudeste	Acesso à Justiça; Advocacia Internacional; Agentes de Direitos Humanos; Arquivos de DH; Bioética; Cidadania; Ciências Penais; Comunicação e Mídia; Controle Social Penal; Criminologia; Cultura; Currículo; Democracia; Desenvolvimento; Desigualdades; DH na América Latina; Direito Civil; Direito Internacional; Educação Energias emancipatórias; Epistemologia Ambiental; Estado de Exceção Permanente; Estado Democrático de Direito; Ética; Ferramentas de Pesquisa para diagnóstico na área da saúde; Filosofia dos DH; Financeiro; Fundamentos da Justiça; Gênero; Globalização; Governança Global; Infância e adolescência no Brasil; Inovação; Inovações na Educação em DH; Interculturalidade; Internacionalização das Decisões de DH; Intervenções sociais; Jurisprudência da Corte IDH; Justiça; Juventude; Lei; Meio Ambiente; Mídia; Mulher; Poder Judiciário; Política de Drogas; Políticas de Justiça; Políticas Públicas; Processo Penal; Proteção Penal; Questão Social; Raça/Etnia; Reconhecimento; Relações Sociais; Secularismo; Segurança Pública; Sistema Interamericano; Sistemas Internacional e Regional; Social; Sociedade; Tecnologia; Trabalho e marxismo; Transdisciplinaridade; Tutela Penal; Violação de DH no âmbito corporativo e Vulnerabilidades

Ins	Bioética; Cidadania; Conexões de Saberes; Conflitos Sociais; Controle de constitucionalidade; Controle penal; Criança e do Adolescente; Currículo; Democracia; Direito Internacional; Diversidade; Educação para a Paz; Educação; Equidade; Estado; Ética; Exercício profissional do assistente social; Experiências Docentes; Família; Filosofia; Fraternidade; Fronteira; Gênero e Corporalidades; Inclusão; Interdisciplinaridade; Justiça; Meio Ambiente; Memorial dos DH; Mobilidade Humana Internacional; Novos Direitos; Políticas Públicas; Relações Internacionais; Responsabilidade internacional do Estado; Segurança Pública; Singularidade; Sistema de Justiça; Sistema Interamericano de DH; Sociedade; Trabalho no Contexto Global Atual e Violência.
-----	--

Fonte: Grupos de Pesquisa do CNPq

Nas especificidades de cada região podemos perceber os temas têm forte ligação com as questões que caracterizam o cenário de violação ou de enfrentamentos em defesa dos direitos humanos. E eles pautam objetos de pesquisa que dizem das características, desafios e demandas das lutas por direitos humanos no Brasil.

Na Região Norte, os grupos de pesquisa têm como objeto os estudos a Amazônia em várias perspectivas: 'direito ambiental e meio ambiente', 'sustentabilidade', assim como 'estudos agrários', 'religião', 'responsabilidade tributária' e 'resolução de conflitos'. Estes temas de pesquisa, de fato, representam as principais questões que a sociedade dessa região enfrenta em termos de violação ou insegurança quanto à proteção dos direitos humanos. Sendo esta região um lugar de muitos conflitos agrários, a questão da terra e do meio ambiente se pautam predominante em defesa dos direitos da natureza e das comunidades indígenas, ribeirinhas e trabalhadores rurais e seu direito de viver em harmonia com a floresta ou em regimes de exploração da natureza sustentáveis.

As especificidades da Região Nordeste apontam uma agenda epistemológica para os temas: 'acesso à justiça', 'biodireito', 'biodiversidade' e 'biotecnologia', 'direitos das minorias', 'diversidade', 'gênero e sexualidade', 'interculturalidade' e 'multiculturalismo', 'saúde', entre outros. Isso nos ajuda a perceber o Nordeste como ele é em seus principais dilemas sociais: a questão dos seus biomas, a busca por tecnologias alternativas e enfim a predominância do machismo e LGBTfobia, devido à cultura socialmente aceita do cabra macho, especialmente no interior e periferia urbana, mas não só. As questões em torno da interculturalidade e multiculturalismo expressam as lutas das populações indígenas e quilombolas que vivem de maneira marginal nesta região, com poucas políticas públicas que protejam estas populações e assegurem os direitos, além da preocupação da saúde como direito fundamental para toda a população que sofre com as precariedades dos sistemas de saúde público da região.

As características da região Centro-Oeste aproximam-se de alguns

contextos sociais tanto da região Norte, como 'biodiversidade e meio ambiente', 'desenvolvimento sustentável' e 'povos tradicionais'. Vale lembrar que este é um território do agronegócio e, por isso, as temáticas: 'empregos verdes', 'genética', 'geografia da saúde' e 'medicina' ganham relevância, além das anemias falciformes que acomete uma parte da população empobrecida, como as pessoas negras. A similaridade com a região Nordeste tem a ver com os estudos sobre "direitos sexuais", 'discriminação' e 'diversidade sexual' que acontecem no mesmo cenário de machismo e especificamente homofobia. Por fim, as demandas de estudos de 'cultura de paz' e 'cultura jurídica' como forma de imprimir uma cultura mais democrática, além do cenário de fronteiras que precisa defender as condições humanas nos estudos de relações transfronteiriças.

Na região Sudeste, as frentes de estudo de direitos humanos têm por objeto de estudos algumas questões mais presentes no cotidiano dessa região, como: 'políticas de drogas', 'criminologia e ciências penais', 'juventude', 'comunicação e mídia', 'gênero', 'mulher', 'raça/etnia' e 'reconhecimentos'. Questões filosóficas dos DH, assim como os seus agentes também são objeto de estudos. Por se tratar de uma região onde há muitas agências internacionais, se debruça também ao estudo da 'governança global', 'internacionalização', 'decisões de DH', 'jurisprudência da corte IDH' e 'violação de DH no âmbito corporativo'. Intervenções sociais e ferramentas de pesquisa para diagnóstico na área da saúde dão o tom de respostas práticas as questões dos direitos humanos. A educação é mais aprofundada como pauta de direitos humanos, pois estudam currículo e inovações na educação em DH, entre outras temáticas. As questões de bioética e epistemologias ambientais apontam para os estudos das tecnologias ambientais e as respostas para a busca da inovação nas pesquisas para ganhos de produtividades e sustentabilidade.

Por fim, na região Sul, as temáticas, objeto de estudo de direitos humanos também aborda as questões da bioética e do meio ambiente, o que nos faz lembrar que esta região tem tradição nos transgênicos e nos laboratórios em busca de alta produtividade. A educação também é mais aprofundada como medida de mudança de consciência geracional, pois estudam as questões do 'currículo', das experiências docentes da 'cultura de paz', 'fraternidade' e 'equidade'. Insere-se nesta região estudos da 'família' no âmbito dos direitos humanos, assim como 'criança e adolescente', 'gênero' e 'corporalidades'. Por se tratar de uma região de fronteiras a questão da 'mobilidade humana internacional', das 'relações internacionais', da 'responsabilidade internacional do Estado' e da 'fronteira' também são objeto de produção do conhecimento. Além das questões do 'controle de constitucionalidade', do 'sistema de justiça' e 'interamericano de DH'.

3. Conclusões

No tempo e espaço deste artigo, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa maior, realizada no âmbito de uma pesquisa de Estágio Pós-doutoral no PPGDH/UFPE, sobre a estrutura e produção do conhecimento sobre direitos humanos no Brasil, a partir de grupos de pesquisa e da produção de teses e dissertações sobre direitos humanos no Brasil.

Os dois bancos de dados eleitos para nosso estudo, nos proporcionaram um mergulho tanto na estrutura de pesquisa, quanto do resultado da produção científica brasileira expressada em teses e dissertações de vários programas de pós-graduação. Apesar de extensão de dados que o Diretório de Grupos do CNPq e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT nos possibilitaram, foi ainda necessário recorrer ao Currículo Lattes da maioria dos autores(as) de teses e dissertações e/ou acessar suas páginas iniciais a fim de confirmar os programas de pós-graduação nos quais produziram suas pesquisas de mestrado e doutorado, uma vez que esta informação não configura no Base de Dados do IBICT.

Outra questão relevante é o fato de o IBICT, assim como a CAPES e outras bibliotecas ou repositórios de instituições com programas de pós-graduação, não incluir as novas teses e dissertações no acervo rapidamente. Portanto esta amostra estudada não contempla a totalidade de teses e dissertações no Brasil, com a expressão direitos humanos em seu título. Mas também não deixa de ser um conjunto de dados muito expressivo e nos proporcionou um estudo com profundidade.

Esta pesquisa abriu frentes para a continuidade dessas novos estudos, de maneira mais detalhada, ao se apoiar em um rico material sistematizado suficiente para aprofundar outras pesquisas referente à produção do conhecimento sobre este tema.

As nossas conclusões confirmaram a hegemonia da região Sudeste, em número de grupos de pesquisa sobre este tema e de produção acadêmica, mas também apontam que a região Nordeste está um pouco à frente da região Sul em GPs, apesar de um menor número de instituições envolvidas, porém ultrapassa em 4,2% os resultados da produção científica da região Sul. Isso quer dizer que tanto a região Nordeste como a Sul estão muito próximas em quantitativos de estrutura de pesquisa e produção acadêmica, sobre direitos humanos, apesar das diferenças sociais, econômicas e políticas que impactam a luta por direitos humanos no Brasil.

No que se refere às temáticas de investigação em direitos humanos, refletiva a partir dos grupos de pesquisa, a região Sudeste tem uma amplitude maior referente à diversidade de estudos, assim como um maior número de

instituições e grupos, o que faz sentido não só pela concentração populacional, mas também pela concentração de riqueza e por decorrência, de recursos institucionais para pesquisa.

Todas as regiões brasileiras demonstram uma relação objetiva entre sua agenda epistemológica, traduzida nos temas dos grupos de pesquisa, com as problemáticas sociais, econômicas e ambientais locais. Retratam ainda a busca para compreender os desafios e as lutas que a sociedade em geral, mais especificamente os movimentos sociais empreendem na defesa dos direitos humanos, para as garantias individuais, coletivas e geracionais.

Por fim, o nosso estudo confirmou que as universidades públicas são o lugar de excelência dos GPs sobre Direitos Humanos, pois são nelas que mais se encontram os apoios, e a militância política para sua instalação e permanência.

Referências

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, Suzana e CANDAU, Vera Maria. *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008. p. 52-62.

BENADO, Miguel E. Orrellana. Pluralismo, escepticismo y derechos humanos. In: MAGENDZO, Abraham. *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago: LON, Cátedra Unesco de Educación em Derechos Humanos Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Ideas Fundación, 2004. p. 61-72.

CAMINO, Leoncio. O papel das ciências humanas e dos movimentos sociais na construção dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 231-251.

FREITAS, Fábio F. B. de. A questão democrática e os direitos humanos: Encontros, desencontros e um caminho. In: TOSI, Giuseppe (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 277-306.

HARDING, Sandra. *Is science multicutural? Poscolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indiana: Indiana University Press, 1998.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1994.

NUNES, João Arriscado. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. *In: Santos, Boaventura de Sousa (org.). Globalização: factalidade ou utopia. Coleção: A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização. Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 297-338.*

QUEIROZ, Giovanni da Silva de. Algumas questões epistemológicas da pesquisa em direitos humanos. *In: TOSI, Giuseppe (org.). Direitos humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 217-230*

RAMÍREZ, Gloria. Los caminos de la educación superior en derechos humanos en México. Hacia una política pública. *In: MAGENDZO, Abraham (ed.). de miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. Santiago/Chile: Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos, 2004. p. 31-49.*

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 31-49.*

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In: Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, n. 63, out. 2002. p. 237-280.*

TOSI, Giuseppe. *Direitos Humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.*

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 119-134.*

Bancos de dados disponíveis na Internet consultados durante a pesquisa

<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq
<http://bdtd.ibict.br>. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT - Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia.

Recebido em: 28 de dezembro de 2018

Aprovado em: 1 de maio de 2019.

A indisponibilidade dos direitos fundamentais

- La indisponibilidad de los derechos fundamentales
- The unavailability of Fundamental Rights

Angel Rafael Mariño Castellanos¹

Resumo: Tem-se discutido muito na literatura jurídica o tema dos Direitos Humanos, entretanto sua relevância social (además de política e jurídica) o torna uma fonte inesgotável de reflexões. No presente artigo revela-se um novo intento de abordagem do mesmo tema, mas nesta ocasião pretende-se ressaltá-lo a partir da sua indisponibilidade para os Estados e Governos, ao passo que reforça a ideia de que por meios deles os cidadãos podem ter a relevância que lhe correspondem enquanto valores supremos do Estado constitucional. Segue-se uma orientação axiológica-moral, que supõe um “desafio” à onnipresença do poder regulador e controlador do Estado. São revisionados documentos históricos sobre o tema, além da obrigatória (nesse assunto em particular) análise doutrinária. Conclui-se que a natureza de parâmetros fundantes que têm os Direitos Humanos para o Estado Constitucional é o que conduz à sua indisponibilidade.

Palavras-chave: Direitos humanos. Direitos fundamentais.

Resumen: Se ha discutido mucho en la literatura jurídica el tema de los Derechos Humanos, sin embargo su relevancia social (además de política y jurídica) lo hace una fuente inagotable de reflexiones. En el presente artículo se revela un nuevo intento de abordaje del mismo tema, pero en esta ocasión se

1 Doutorado em Direito (1996) pela Universidad de Oriente de Santiago de Cuba - Cuba e revalidado em 2002 pela Universidade de São Paulo-USP – Brasil. angel.marino.castellanos@gmail.com

pretende resaltarlo a partir de su indisponibilidad para los Estados y Gobiernos, mientras que refuerza la idea de que por medios de ellos los ciudadanos pueden tener comprender la relevancia que corresponden como valores supremos del Estado constitucional. Se sigue una orientación axiológica-moral, que supone un “desafío” a la omnipresencia del poder regulador y controlador del Estado. Se revisan documentos históricos sobre el tema, además de la obligatoria (en este asunto en particular) análisis doctrinario. Se concluye que la naturaleza de parámetros fundantes que tienen los Derechos Humanos para el Estado Constitucional es lo que conduce su indisponibilidad.

Palabras clave: Derechos humanos. Derechos fundamentales.

ABSTRACT: A lot has been discussed in the legal literature on the subject of Human Rights, however its social (in addition to political and legal) relevance makes it an inexhaustible source of reflections. . This article reveals a new attempt to approach the same theme, but on this occasion it is intended to emphasize it from its unavailability to the States and Governments while reinforcing the idea that through them citizens can understand the relevance of the supreme values in the constitutional State. It follows an axiological-moral orientation, which supposes a “challenge” to the omnipresence of the regulating and controlling power of the State. Historical documents on the subject are reviewed, in addition to the mandatory (in this particular subject) doctrinal analysis. It is concluded that the nature of fundamental parameters that have Human Rights for the Constitutional State is what leads to its unavailability.

KEYWORDS: Human rights. Unavailability. Supreme values. Men

SUMÁRIO: Introdução. 1. A universalização dos Direitos Humanos. 2. A indisponibilidade dos Direitos Fundamentais. Conclusão. Referências bibliográficas

Introdução

Trata-se de artigo sobre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, trabalhado numa fundamentação ético-moral de modo a justificar a indisponibilidade dos direitos para manipulação de Estados e Governos, e por essa razão, não existirem possibilidades de hierarquização entre tais direitos, nem reconhecimento moral à autoridade estatal-política-legal para decidir quais deverão ser constitucionalizados, garantidos e realizados. Partir-se-á do pres-

suposto da vinculatoriedade de todos aos Direitos Fundamentais sob a compreensão de que eles são, na verdade, axiomas societários e civilizatórios pela exclusiva e significativa condição de razão fundacional do Estado Constitucional, cujo valor supremo é o ser humano.

Defender-se-á que sua concretização jurídico-legal não compreende apenas o momento da arquitetura constituinte, senão também, e especialmente, por imperativo de sua significação moral, quando os Direitos Fundamentais tornam-se referenciais obrigatórios e vinculantes para a atuação dos Poderes Públicos (imperativo em sentido vertical) e dos membros da coletividade (imperativo em sentido horizontal).

Desde essa perspectiva ético-moral acredita-se que a relevância constitucional dos Direitos Fundamentais é resultado da importância que apresentam ao homem como valor supremo do Estado constitucional e não pela simples inclusão (reducionismo formalista-legalista) entre os dispositivos constitucionais.

Antes da própria inserção constitucional, já havia sido desenhada uma forma de organização social, política e estatal para resguardar e viabilizar o homem, seus direitos e liberdades, o que constituía um imperativo societário moral e cuja comprovação é possível ao analisar-se a fundamentação racional da sociedade civil (contrato social), a exigência do governo (Government) por consentimento e a estrutura organizacional de divisão e separação de poderes (checks and balances). Assim, considerar-se-ia “bom”, “justo”, “civilizado” e “avançado” apenas o governo (Government) cuja fundação tivesse como pilares esses postulados, onde o homem, seus direitos, liberdades e atributos existenciais estariam protegidos em face ao poder e excessos autocráticos e irracionais.

Sendo assim, a presente hipótese de trabalho não é que a Constituição fundamenta os Direitos Fundamentais, pelo contrário, são eles que fazem fundamental a necessidade de criar-se uma Constituição em cada comunidade política, e em consequência dessa necessidade é que se deriva a validade normativa e moral da Constituição, assim como de todo o ordenamento jurídico que dela se origina.

Segue-se como metodologia uma análise do processo de surgimento e evolução do Estado Constitucional, desde os antecedentes históricos até as mais recentes experiências constitucionais, que permitiram criar como parâmetro de avaliação o tratamento constitucional desenhado para o homem, seus direitos, liberdades e atributos existenciais, permitindo estabelecer uma diferenciação ético-moral entre Estado constitucional e Estado com Constituição.

A conclusão mais relevante do artigo é que continuar a defender que a natureza de “fundamentais” atribuída aos Direitos Humanos se deriva de sua inserção entre os dispositivos constitucionais, inclusive como formulações principiológicas, seria uma consequência da compreensão do Estado advinda

da Modernidade e por isso, legado do positivismo jurídico.

1. A universalização dos Direitos Humanos

Os Direitos Fundamentais são fruto de um processo histórico ligado ao valor da pessoa humana, com antecedentes que remontam à Antiguidade – desde o pensamento dos sofistas: “o homem é a medida de todas as coisas”², ao Cristianismo com São Paulo “nesta renovação não há mais judeus nem gentios, circuncisos ou incircuncisos, nem bárbaros nem gregos, nem escravos nem homens livres” (Epístola aos Colossenses, 3:11), e à formulação de Tomás de Aquino relativa ao bem comum como fundamento da comunidade que compreendia o sentido individual e o coletivo³.

Nesse processo histórico deve ser destacada, primeiramente, a construção de um paradigma axiológico-moral cujos fundamentos derivaram, além das experiências históricas, ora práticas no sentido político-institucional ora teóricas, do movimento renascentista e de sua revolução que teve grande significado ao atribuir significado essencial ao homem. Ainda merecem atenção os esforços da Escola Clássica de Direito Natural que reconhece como inatos e inalienáveis direitos, liberdades e atributos existenciais ao homem; as teorias contratualistas que fundamentaram racionalmente a sociedade civil e as próprias comunidades politicamente organizadas⁴; e experiências normativas fundacionais das Declarações Históricas. Estas (experiências) por sua vez, foram responsáveis pelo que se resultou em documentos importantíssimos: Magna Carta (1215); Petition of Right (1628); Habeas Corpus Act (1679); Bill of Rights (1689)⁵, a Declaração do Bom Povo de Virginia (1776); Declaração de Independência dos Estados Unidos de América (1776), assim como as Dez Primeiras Emendas à Constituição dos Estados Unidos de América (1791)⁶; Declaração de Direitos do

2 Célebre frase do filósofo Protágoras de Abdera, que sendo um representante da corrente sofística, expressa o ideal da subjetividade, particularidade e centralidade do homem. Valorização do homem e de seu papel no mundo.

3 Abordagem de Tomas de Aquino sobre o tema da felicidade influenciou tanto o pensamento jusnaturalista posterior como o humanista.

4 Clássicos do contratualismo tornam a leitura completa. Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu

5 Mesmo que promulgada pelo Rei João sem Terra no Século XIII sua validade e vigência na Inglaterra sempre foi um relevante precedente para todo o pensamento ocidental. Com acerto GARCÍA- PELAYO chama a Inglaterra mãe da Liberdade. Vid. GARCÍA PELAYO, Manuel. Derecho Constitucional comparado. Segunda edición. Manuales de la Revista de Occidente. Madrid, 1951. p. 17-33

6 Essa fundamentação parte de uma perspectiva com base no jusnaturalismo teleológico, presente na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, 1776, no âmbito dos direitos inalienáveis que são postos como auto-evidentes: “We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by

homem e do cidadão (1789) e a Constituição Francesa (1793).

O novo paradigma axiológico-moral trouxe a definitiva consagração de uma perspectiva social do homem e de uma nova significação de Governo (Government) e seus limites organizacionais e funcionais. Por derivação, surgiu uma reconfiguração da relação entre ambos a fim de preservar o homem, seus direitos, liberdades e atributos existenciais em face do Governo. Esse movimento influenciou decisivamente na evolução política-institucional posterior, que acabaria tornando como modelo uma diferente e superior forma de organização juridicamente civilizada⁷. Começa assim um decisivo processo de impugnação moral ao despotismo e à ideia do poder absoluto em favor da afirmação da pessoa humana como “valor-fonte” do Direito, do poder e da própria comunidade de política.⁸

Do triunfo desse novo paradigma axiológico-moral deriva-se, como sua consequência, a chegada do movimento constitucional e das experiências normativo-constitucionais. Com eles, consolidaram-se as ideias sobre a relevância do homem, seus direitos e liberdades como atributos existenciais e razão fundacional da comunidade política e do Estado constitucional (como único possível nesse contexto), afirmando assim a relevância da redação de uma Constituição escrita como forma rígida e perdurável do “pacto fundacional”.⁹

Então, os Direitos Fundamentais, como construção histórica, possuem uma fundamentação além do jurídico-legal, não sendo derivados da Constituição e da engenharia constituinte, senão que é na Constituição, a partir de sua força normativa superior e sua condição de referencial vinculante para todos, em que eles “depositam-se” para serem guardados, protegidos, viabilizados e realizados. Essa perspectiva, por sua vez, faz dos Direitos Fundamentais o critério definitivo de validade e legitimidade normativo-institucional de qualquer texto constitucional, além de também ser critério para o reconhecimento de organizações políticas, como Estados constitucionais.

A partir disso, a Constituição bem mais que somente a Lei fundamental, passa a ser considerada a garantia primária ao homem de seus direitos, li-

their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness...”

7 FERGURSON, Niall. *Civilização. Ocidente X Oriente*. Brasil: Planeta, 2012. Embora esse autor utiliza-se do contexto histórico do Século XVI como ponto de partida, não existe dúvida que a transformação é contínua e, na nossa compreensão, até hoje é visível.

8 REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 1991. Bem destaca, e com enfático acerto a condição do Homem como valor supremo. p. 609-711.

9 Coincidimos com a denominação de Constitucionalismo a esse paradigma político-jurídico-institucional. CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 4 ed. Coimbra: Livraria Almedina. [199?]. p. 51-64. Igualmente entendido como um paradigma diferenciado segue-se a ideia de HESSE quando caracteriza como “vontade de constituição”. HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991

berdades e atributos existenciais no contexto societário. Não é ela que cria os Direitos Fundamentais, já que eles não dependem de pertencer ao subsistema normativo constitucional para serem relevantes. O valor da Constituição se dá por serem os Direitos Fundamentais incorporados a ela a razão fundacional da comunidade política e a justificativa da criação constitucional. Nela (a Constituição) são incorporados os ditos direitos, atribuindo a esta a força normativa superior e a autoridade política, jurídica e institucional que a caracteriza.

Assim, pois, a questão desloca-se do âmbito normativo-legal para um contexto axiológico-moral de justificação. Em consequência, resta à Constituição, enquanto pacto fundacional não somente inserir os direitos, liberdades e atributos existenciais do homem, se não fazê-los prevalecer perante todos e tudo.

É sob essa perspectiva que durante o século XIX difunde-se o constitucionalismo¹⁰ e começa uma nova fase histórica de lutas pela socialização dos direitos, liberdades e atributos existenciais referidos, além da ampliação do conteúdo originariamente relacionado no século anterior e do fortalecimento da vinculatoriedade e proteção deles¹¹, inclusive como pré-condição de legitimidade e aceitabilidade de Estados e organizações políticas.¹²

O século XX foi definitivo para o processo histórico de universalização dos Direitos Fundamentais e para a compreensão deles como diretiva moral do “bom” e “justo” político-constitucional e social, considerados a partir disso como parâmetro racional determinativo da evolução societária e do status de “juridicamente civilizada” para as comunidades políticas.¹³ O primeiro passo foi a criação da Sociedade das Nações, que teve como objetivo central a paz e a convivência pacífica entre as nações¹⁴. Num contexto mundial de

10 Mesmo que como sinaliza GARCIA PELAYO, op. cit... a difusão traz a diversidade de formas e soluções nacionais.

11 Seria suficiente para evidenciar a necessidade de mudanças e as justificativas das lutas no Século XIX a institucionalização da escravatura e o racismo mantido nos Estados Unidos de América.

12 As lutas pelos direitos, as liberdades e os atributos existenciais do homem acompanham sua programação e deu lugar desde sempre ao embate de ideologias, teorias e escolas. Entretanto, nenhuma posição entre as beligerantes pode erguer-se como absoluto defensor. Longe disso, a evolução e ampliação daqueles foi resultado desse confronto histórico. Aliás, não foi unicamente político-ideológico, senão mais que isso, um confronto de paradigmas axiológico-morais a partir do surgimento e proliferação do marxismo. A crise do liberalismo e do próprio Estado liberal – assim como toda a negatividade, que essa fase do Estado Constitucional representou para os direitos, liberdades e atributos existenciais do homem – fez com que o imperativo de mudanças no modelo de organização político, jurídico e institucional fossem feitas. Aqui, preferimos o tratamento dado a esse assunto por GARCIA PELAYO. GARCIA PELAYO, Manuel. *Las transformaciones en el Estado contemporáneo*. Editorial Alianza Universitaria. Madrid, 1977.

13 As consequências das lutas iniciadas no século XIX, que ademais continuaram no primeiro quarto do século XX, influenciaram os sucessos políticos e nacionais nas primeiras três décadas desse último e foram apreciadas na Revolução na Rússia em 1917; a agrária mexicana que concluiu em Queretaro em 1917; a reconstrução alemã refletida em Weimar em 1919 e o movimento republicano na Espanha, constitucionalmente expressado em 1930.

14 Tratados anteriores como “A paz de Vestifália” (1648) almejavam o mesmo objetivo. Durante o Século XIX, o “Congresso de Viena” (1815), a “Conferência de Paz de Haia” (1899-1907). Século XX, citemos “Os 14 pontos de Wilson”

bipolaridade¹⁵ ocorreu inevitavelmente o confronto de paradigmas opostos e irreconciliáveis¹⁶, cujas sustentações políticas, jurídicas, institucionais e morais contrapunham-se inclusive na compreensão do papel do homem na sociedade e na política, o que consequentemente influenciou na maneira de interpretar e defender os direitos, liberdades e atributos existenciais a ele associados¹⁷. Enquanto um lado defendia ênfases aos direitos de natureza econômica e social em detrimento dos civis e políticos, o outro realizava o sentido inverso. Mas, mesmo que visualizados de forma fracionada e desde perspectivas reducionistas¹⁸, ficou universalizado que os direitos, liberdades e atributos existenciais como a vida, a dignidade e a felicidade deveriam ser considerados patrimônio humano e que restava ao *poder* propiciá-los e protegê-los¹⁹.

Tem sido suficientemente pesquisada e publicada a situação mundial que condicionou a II Guerra Mundial, e em sentido geral, o que se tem entendido como causas, alianças, estratégias, tecnologias que influíram sobre o possível maior evento do século XX. A relevância em destacar esse período entre 1939 e 1945 foi o definitivo impacto sobre os Direitos Humanos e o processo de sua universalização, que propiciou um significativo avanço na constitucionalização dos mesmos²⁰.

A Carta fundacional da ONU (Organização das Nações Unidas) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948²¹ – essa sucedida pela aprovação de Pactos, Convenções, Ditames, Pareces e especial-

(1918) e o “Tratado de Versalhes” (1919). SALOMÃO, Wiliander França. Os tratados de paz na reestruturação da ordem jurídica mundial após os períodos de guerras. *Revista Eletrônica do Curso de Direito PUC Minas*, jan./jun., 2014.

15 De uma parte o grande bloco capitalista e de outro a nova Rússia bolchevique.

16 Embora escolas e teóricos, posteriores, defenderam a Teoria da Convergência.

17 Deve ser notada a diferença entre a Declaração dos direitos do povo trabalhador russa de 1918, e as Declarações de independência americana e a francesa.

18 Certamente, houve uma diferença marcante relativa à origem, legitimidade e fundamentos. As declarações “ocidentais” insistiram na origem natural, no fundamento racional contratualista e na necessária limitação ao poder em favor do indivíduo, do outro lado, a “socialista” defendia o poder “popular” como fonte, a vontade e dominação da classe proletária e a subordinação do indivíduo à coletividade. PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Direito Constitucional*. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 187-238.

19 Mesmo que foram mantidas as diferenças teóricas e principalmente ideológicas que geravam o fracionamento e o reducionismo conceptual dos direitos fundamentais do homem. Talvez, essa fase foi pré-condição necessária da futura integralidade.

20 Tudo não foi resolvido, como não poderia em face à desigualdade de níveis evolutivos entre as Nações, mas sem dúvidas o mundo foi outro depois de 1945 e abriu-se uma nova etapa na evolução histórica dos Direitos fundamentais e a compreensão do ser humano como seu titular absoluto.

21 Nota-se a leitura jusnaturalista dada aos Direitos na Declaração Universal em semelhança ao fundamento das Declarações históricas.

mente a criação de órgãos e estruturas internacionais²², cujo objetivo, entre outros, foi zelar e continuar o processo de universalização dos direitos, liberdades e atributos existenciais do homem –foram essenciais para a manutenção e criação de novos pilares humanitários. No decorrer das transformações históricas relatadas e do processo de universalização que se descreve, ficou estabelecido a vinculação ora legal ora moral dos Estados nacionais aos Direitos Fundamentais, mesmo que opções paradigmáticas de natureza política e institucional, ou até mesmo cultural, preservassem diferentes compreensões²³. O grande avanço, que legou a universalização dos Direitos Humanos, foi a fixação de parâmetros racionais de avaliação e objetivos de trabalho para os Estados nacionais e seus respectivos ordenamentos jurídicos, em favor do reconhecimento, condicionalidade e garantias desses supracitados direitos, visando o bem comum, a utilidade pública, a ética republicana e a felicidade individual.

2. A indisponibilidade dos Direitos Fundamentais.

Defende-se aqui a indisponibilidade dos Direitos Humanos para o poder estatal e por isso, o caráter limitativo deles frente ao poder somente é explicável pelo processo histórico que conduziu à universalização e compreensão da relevância inegável dos Direitos Fundamentais. Sem o ser humano não há sociedade, igualmente que não há Governo (Government) nem comunidade política, dado que não existirá o titular por natureza dos direitos, liberdades e atributos existenciais, no sentido jurídico e político. A universalização, enfim, dos Direitos Humanos universalizou também (ainda que em muito até hoje limitado) o imperativo moral aos Estados nacionais de garantir reconhecimento, condicionalidade e proteção aos ditos direitos²⁴. Destaque para o trabalho da ONU e da comunidade internacional de Nações de vigiar e exigir coletivamente pela prevalência e respeito aos Direitos Humanos.

Assim, de certo, a indisponibilidade dos Direitos Humanos para os Estados nacionais derivou-se do processo de sua universalização, enquanto consenso de um dever ser axiológico-moral que identificou o ser humano como valor supremo e seus direitos, liberdades e atributos existenciais como

22 Cita-se aqui a Corte Interamericana de Direitos Humanos e a própria ONU (Organização das Nações Unidas), por exemplo.

23 Existe uma incontrolável polêmica sobre o direito de povos e nações de preservar seus pilares culturais e perspectivas morais, mas somos da posição que a integralidade e preservação dos Direitos Humanos estão indisponíveis às variações que contra eles atentem. Defender isso é o propósito central do presente artigo.

24 Vid. MARIÑO-CASTELLANOS, Angel Rafael; TERRURÓ, Suzana Maria da Glória. La triple dimensión de los derechos humanos. In: BOUCALT, Carlos Eduardo de Abreu; ARAÚJO, Nadia de. (org.). *Os direitos humanos e o direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 167- 192.

a principal pauta política, jurídica e institucional de nossos dias.

A indisponibilidade se conceitua em dois sentidos: I) como impossibilidade dos Estados nacionais de utilizarem poderes institucionais e legais internos para decidir segundo arbítrio político (que realmente disfarça uma arbitrariedade “soberana”) em desfavor da integralidade do homem e seus Direitos Humanos. Deve-se entender, como limitação ao poder estatal, o freio a ações restritivas, cujo resultado é o desconhecimento, ameaça e violação dos Direitos Fundamentais; II) como comprometimento dos Estados nacionais ao imperativo moral de pautar suas ações políticas, jurídicas e institucionais em favor da socialização dos Direitos Humanos. Isto quer significar que não basta abster-se de ameaçar e violar os Direitos, senão que devem ser feitas de maneira global ações positivas e afirmativas em favor da realização social plena das potencialidades de cada um, sendo o único limite admissível o bem comum, a utilidade pública, a ética republicana e a felicidade alheia.

A indisponibilidade dos Direitos Fundamentais insurge-se contra a ideia de soberania estatal ilimitada nesse campo que defende a liberdade do poder político para decidir quais serão os direitos a reconhecer, viabilizar, condicionar e respeitar. Isso porque seria uma fatal “carta branca” a grupos políticos e governos no poder para desconhecer a relevância política, jurídica, institucional e social dos supracitados direitos. Ao tempo significaria um retrocesso histórico ao considerar o ser humano como súdito do poder e não como o verdadeiro e único titular da soberania. Fazendo uma parábola, seria considerar o poder como titular da soberania e o ser humano como seu servidor. Está provado historicamente que as consequências desse entendimento ao reverso sempre foram nefastas.

Essa discricionariedade é um poder que os Estados nacionais nunca devem ter reconhecidos e não devem possuir. Os direitos, as liberdades e os atributos existenciais do homem, de todos os seres humanos, independem da vontade dos políticos, independem das circunstâncias do constituinte, como independem de certas circunstâncias econômicas ou sociais. Tais direitos são partes de um patrimônio não disponível, historicamente legado de lutas milenares. Um patrimônio de ampla dimensão social e cuja força moral o universalizou como expressão do bem e do justo em sociedades juridicamente civilizadas.

Os Direitos Fundamentais estão indisponíveis porque não foram dados ao ser humano pelo Direito, a Constituição ou poder algum, senão que foram gerados na experiência societária e moral, a partir do constitucionalismo e definitivamente assumidos como axiomas antropológicos da evolução humana. Essa indisponibilidade alcança o momento da engenharia constituinte, simplesmente porque sobre a Assembleia Constituinte há uma vontade de constituição, cujo pilar fundacional e definitivo é ser humano, seus

direitos, liberdades e atributos existenciais. Ir contra eles, num entendimento constituinte, implicaria em se afastar do constitucionalismo, do Estado Constitucional que dele se deriva, dos pilares centrais que caracterizam ambos e insurgir-se contra ser humano, sua natureza e integralidade social.

O ser humano, seus direitos, liberdades e atributos existenciais constituem o verdadeiro referencial axiológico-moral em sociedades políticas juridicamente civilizadas e socialmente evoluídas. Sua inserção constitucional é apenas uma formalidade, um ato formalista legal de positivação, que não dá força àqueles, porque os torna fundamentais; pelo contrário, a Constituição torna-se forte com a inclusão dos Direitos Humanos à Lei fundamental da comunidade política.²⁵

A indisponibilidade dos Direitos fundamentais tem como outro fundamento a submissão ao poder, o que seria a garantia do consentimento de que depende o Governo (Government) para estabelecer-se e deter o poder e controle em nível social. A vida em sociedade e a aceitação do Governo, e sua autoridade, têm fundamento moral se o ser humano encontrar contexto social, jurídico, político e institucional para viver à procura da sua felicidade e realizar-se socialmente como ser humano e “animal social”.

Assim, a legitimidade (no sentido moral e não procedimental) do Governo tem relação diretamente proporcional, e até de dependência, com a maneira em que a autoridade se comporta e utiliza seus poderes tendo em vista o homem, seus direitos, liberdades e atributos existenciais.

As normas que reconhecem e regulam Direitos Humanos nos ordenamentos jurídicos dos Estados constitucionais são definidoras (primeiras; supremas; originárias), cuja função, entre outras, é definir esses como democráticos e humanistas, e por isso, são indisponíveis em face do poder como um todo e das autoridades normativas que dele se derivam.

Mas, o relevante é que essa indisponibilidade alcança o sistema, de modo que ele mesmo tampouco possa agir contra esses axiomas que o definem, sob pena de transformar-se em outro sistema²⁶, por certo, opos-

25 Não parece possível exigir-se, no nosso contexto histórico e teórico, que a validade dos Direitos fundamentais dependa e esteja associada à sua normatização expressa no texto constitucional. No sentido contrário à nossa posição, Vid. KELSEN, Hans. *A Teoria Pura do Direito*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Baste como exemplo da nossa posição o Artigo 5º. Da Constituição Federal de 1988. É tampouco válido argumentar que na Inglaterra ou outros Ordenamentos jurídicos que formam parte da Commom Law é questionável a validade de direitos, liberdades e atributos existenciais por não estarem na Constituição, que nem existe. A positivação nesses casos não está num ato de formalização legal

26 Alchourron e Bulyguin, como outros teóricos do Direito, apontaram que existem normas definidoras que identificam o perfil do sistema e por isso, não podem ser alteradas sem que seja abandonado. Vid. ALCHOURRON, C; BULYGUIN, E. *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires: Editorial Astrea, 2012. Na compreensão que neste trabalho tem sido defendida o perfil do sistema é além de normativo, axiológico e moral. Vid. CANARIS, CLAUS-WILHELM. *O pensamento sistemático e conceito de sistema na Ciência do Direito*. 5 ed Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. p.199-241.

to, incompatível e irreconciliável. Não sem razão são reconhecidas cláusulas pétreas, somente passíveis de alguma alteração se fosse ao sentido de ampliação, modernização e extensão.

Conclusão

A indisponibilidade dos Direitos Humanos, como perspectiva axiológico-moral, tem implicação direta na maneira como os Estados e Governos tratam o assunto, que amparados na Soberania nacional, invocam o poder de decidir sobre como e quando devem ser regulados, protegidos e condicionados, acabando por vulnerá-los e limitá-los.

A indisponibilidade dos Direitos Humanos é um limite regulatório ao poder do Estado e ao próprio Direito, que no seu conteúdo, por razão alguma, deve deixar de consagrá-los e protegê-los.

Dizer que os Direitos Humanos são a razão fundante primária dos Estados Constitucionais é reconhecer o ser humano como o mais destacado entre todos os valores que são tidos como referenciais obrigatórios.

Referências

ALCHOURRON, C; BULYGUIN, E. *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires: Editorial Astrea, 2012.

ALIGHIERI, Dante. *Monarquía*. Madrid: Tecnos Editorial, 1992.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BURDEAU, GEORGES. *Derecho Constitucional e instituciones políticas*. Prólogo de Raúl Morado. Editora Nacional. Madrid, 1981.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 4. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1997.

DEL VECCHIO, Giorgio. *História da Filosofia do Direito*. Belo Horizonte: Ed. Líder, 2006. Belo Horizonte: Ed. Líder Cultura Jurídica Ltda., 2005.

DELLA MIRANDOLA, Giovanni Pico. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Brasil: Edições 70, 1989.

DUVERGER, Maurice. *Constitutions et documents politiques*. França: Presses Universitaires de Fran, 1960.

FERGURSON, Niall. *Civilização. Ocidente X Oriente*. Brasil: Planeta, 2012.

FERGURSON, Niall. *A guerra do mundo*. Brasil: Planeta, 2015.

FERRO, Marc. *A revolução russa de 1917*. 2. ed. Brasil: Perspectiva, 1974.

GARCIA PELAYO, Manuel. *Derecho Constitucional comparado*. 2. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1951.

GARCIA PELAYO, Manuel. *Las transformaciones en el Estado contemporáneo*. Madrid: Editorial Alianza Universitaria, 1977.

GILBERT, Martin. *A Segunda Guerra Mundial – os 2.174 dias que mudaram o mundo*. Brasil: Casa da Palavra, 2014.

GILBERT, Martin. *A Primeira Guerra Mundial: os 1590 dias que transformaram o mundo*. Brasil: Leya Brasil, 2015.

GILISSEN, John. *Introdução histórica ao Direito*. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 1995.

HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS / Secretaria Nacional de Justiça, Comissão de Anistia. *Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, 2014. (*Direito à integridade pessoal*).

KELSEN, Hans. *A Teoria Pura do Direito*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARIÑO-CASTELLANOS, A. R.; JIMENEZ-SERRANO, P. Os Direitos Humanos e a Contemporaneidade: direitos fundamentais e ponderação de interesses. *Revista Direito & Paz*, Lorena-SP, n. 18. p.143-185, 2008.

MARIÑO-CASTELLANOS, Angel Rafael; TERRURÓ, Suzana Maria da Glória. La triple dimensión de los derechos humanos. *In: BOUCALT, Carlos Eduardo de*

Abreu; ARAÚJO, Nadia de. (org.). *Os direitos humanos e o direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 167-192.

MELLO, Celso de Albuquerque. *Curso de direito internacional público*, volume I. 15. Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

NINO, Carlos Santiago. *Ética y Derechos Humanos: un ensayo de fundamentación*. 2 ed. Buenos Aires: Editorial Astrea, 1989.

NINO, Carlos Santiago. *El constructivismo ético*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1989. p. 61-71.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *A carta das Nações Unidas*. Retirado de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>

Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/textos/tratado05.htm>>. Acesso em: 14 set. 2018.

PERELMAN, Chaïm. *Ética e Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.400-408.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.

REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

STEVENSON, David. 1914-1918 – *A História da Primeira Guerra Mundial*. Brasil: Novo Século, 2016.

«UN Treaty Collection: *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*». UN. 24 de fevereiro de 2009. Consultado em 14 de setembro de 2018.

Recebido em: 12 de fevereiro de 2019.

Aprovado em: 21 de maio de 2019.

A audiência de custódia como forma de aplicabilidade e efetividade dos direitos humanos no Brasil

- La audiencia de custodia como forma de aplicabilidad y efectividad de los derechos humanos en Brasil
- The custody's audience as a form of applicability and effectiveness of human rights in Brazil

Cezar Bueno de Lima¹

Maurício Luciano Fogaça²

Antonio Claudio da Cruz³

Resumo: As normas internacionais sobre direitos humanos a que o Brasil deve obedecer preveem o direito de toda pessoa presa ser apresentada, sem demora, perante uma autoridade judicial, para que esta decida sobre a legalidade e necessidade de sua prisão, bem como seus direitos constitucionais assegurados. Dentre eles aqueles que tiveram suas liberdades cerceadas, deverão obrigatoriamente, serem informados sobre o motivo da prisão e os seus direitos, dentre os quais o de permanecer calado, sendo-lhes assegurada a assistência da família e de advogado. Por corolário, o Estado brasileiro tem o dever de, dentro de prazo exíguo, providenciar a apresentação do preso em

1 Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. czarbueno@gmail.com

2 Bacharel em Direito. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PU-CPR. mlfogaça@hotmail.com

3 Bacharel em Direito. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PU-CPR. cruz05@icloud.com

juízo. O objetivo da Audiência de Custódia é justamente viabilizar o direito humano da pessoa presa do contato com o juiz. O presente artigo tem por objetivo proporcionar, ainda que de forma exploratória em meio à escassez de referencial teórico acerca do tema, discussão acadêmico-jurídica, enfatizando uma das controvérsias em relação à efetividade e aplicabilidade da Audiência de Custódia como corolário dos Direitos Humanos. Ou seja, como medida de cumprimento dos Tratados Internacionais, ratificados pelo Brasil, em especial, a Convenção Americana de Direitos Humanos, alinhada à promoção de políticas públicas na concretização dos direitos e garantias da pessoa humana.

Palavras-chave: Audiência de Custódia. Direitos Humanos.

Resumen: Las normas internacionales sobre derechos humanos a que el Brasil debe obedecer prevén el derecho de toda persona detenida presentarse inmediatamente ante una autoridad judicial, para que esta decida sobre la legalidad y necesidad de su prisión, así como garanta sus derechos constitucionales. Entre aquellos que tuvieron sus libertades cercenadas, deberán obligatoriamente, ser informados sobre el motivo de la detención y sus derechos, de los cuales el de permanecer callado; asegurándoles asistencia familiar y de un abogado. Por corolario, el estado brasileño tiene el deber dentro del plazo exiguo, proporcionar la presentación del preso en juicio. El objetivo de la Audiencia de Custodia es justamente permitir el derecho humano de la persona presa de tener contacto con el juez. El presente artículo tiene por objeto proporcionar aunque de forma exploratoria en medio de la escasez de referencial teórico acerca del tema, discusión académica-jurídica, enfatizando una de las controversias en cuanto a la efectividad y aplicabilidad de la Audiencia de Custodia como corolario de los derechos humanos. O sea, como medida de cumplimiento de los tratados internacionales ratificados por el Brasil en particular la Convención Americana de los derechos humanos, alineada a la promoción de políticas públicas en la concreción de los derechos y garantías de la persona humana.

Palabras clave: Audiencia de Custodia. Derechos Humanos.

Abstract: The rules of international human rights that Brazil must follow presuppose the right of every prisoner to be presented, without delay, to a judicial authority, to decide about the legality and necessity of their prison, as well as their constitutional rights guaranteed. Among those who have had

their freedoms restricted, they must be informed about the reason of the prison and their rights, among which the one of remaining silent, being assured the family's and the lawyer's assistance. As a corollary, the Brazilian State has a duty, within a short time, to provide the presentation of the prisoner in court. The purpose of Custody's Audience is precisely to enable the prisoner's human rights to contact the judge. This article aims to provide, even though in an exploratory way amid the shortage of theoretical framework on the subject, academic and legal debate, emphasizing one of the controversies regarding the effectiveness and applicability of Custody's Audience as a corollary of Human Rights. In other words, the International Agreement's form of compliance, ratified by Brazil, in particular, the American Convention on Human Rights, in line with the promotion of public policies in the realization of human rights and guarantees.

Keywords: Custody's audience. Human rights.

1 Audiência de custódia: conceito e breves considerações históricas.

Audiência de custódia é um termo adotado para a apresentação do cidadão preso perante a autoridade judiciária (Juiz). Ao invés de ser enviado para o magistrado apenas o auto de prisão em flagrante, enquanto o preso é encaminhado ao presídio, este é apresentado pessoalmente ao juiz, pois o procedimento adotado visa o prazo de 24 horas para o magistrado ouvir o preso que teve sua liberdade cerceada em virtude de flagrante. Com isto, os juízes podem avaliar, em juízo de admissibilidade, se é necessário manter a pessoa presa, ou se pode sair mediante fiança, o cabimento de uma medida de caráter educativo como, por exemplo, tornozeleiras eletrônicas, ou até mesmo se deve ficar em liberdade, por não ter sua prisão justificada.

Do ponto de vista histórico, a audiência de custódia está diretamente associada à Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969, (Pacto de San José da Costa Rica), a qual foi ratificada pelo Brasil no ano de 1992, dispondo em seu Art. 7º, item 5 que:

Artigo 7º - Direito à liberdade pessoal [...] 5. Toda pessoa detida ou retida deve ser conduzida, sem demora, à presença de um juiz ou outra autoridade autorizada pela lei a exercer funções judiciais e tem o direito de ser julgada em prazo razoável ou de ser posta em liberdade, sem prejuízo de que prossiga o processo. Sua liberdade pode ser condicionada a garantias que assegurem o seu comparecimento em juízo.

Contudo a sua implementação no Brasil tardou a se efetivar, tendo início por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347 e do voto liminar que cobrou a efetivação do sistema. Essa provocação se deu em face da situação caótica do sistema prisional brasileiro, onde o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) ajuizou em 2015 a ADPF4 nº 347, por meio da qual, pediu ao Supremo Tribunal Federal que reconhecesse o estado de coisas inconstitucional do sistema penitenciário brasileiro, e a partir daí fez diversos pedidos objetivando junto ao Poder Público um gerenciamento sistêmico de enfrentamento à demanda.

Na mesma direção, CNJ reafirma que a audiência de custódia confere a garantia de aplicabilidade e efetividade do Código de Processo Penal⁵ no que concernem as garantias constitucionais do acusado. (BRASIL, 2015).

2 Legislação vigente em âmbito nacional que prevê a legalidade da audiência de custódia

O Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos em seu artigo 9º, item 3º, estabelece que:

Qualquer pessoa presa ou encarcerada em virtude de infração penal deverá ser conduzida, sem demora, à presença do juiz ou de outra autoridade habilitada por lei a exercer funções judiciais e terá o direito de ser julgada em prazo razoável ou de ser posta em liberdade. A prisão preventiva de pessoas que aguardam julgamento não deverá constituir a regra geral, mas a soltura poderá estar condicionada a garantias que assegurem o comparecimento da pessoa em questão à audiência, a todos os atos do processo e, se necessário for, para a execução da sentença.

Conforme Mazzuoli (2001, p. 58), o Brasil se submete ao controle de convencionalidade, por meio do qual se analisa a legislação de um país, de acordo com os tratados e convenções internacionais que o Estado se comprometeu a cumprir. Ainda segundo o autor, além de compatíveis com a Cons-

4 Lei n. 9.882, de 3 de dezembro de 1999, estabelece especificamente o processo da Arguição de Preceito Fundamental. Essa lei prevê em seu primeiro artigo as hipóteses de cabimento do instituto: corrigir ou impedir dano a preceito fundamental decorrente de ato do Poder Público. Em seu art. 2º ela apresenta o rol dos legitimados a propor a ação – os mesmos legitimados a propor a Ação Direta de Inconstitucionalidade, conforme disposto no art. 103 da Constituição Federal. O art. 3º informa os tópicos que deverão constar na petição inicial. Do art. 4º em diante são tratadas questões procedimentais

5 O Juiz poderá determinar o relaxamento da prisão ilegal (art. 310, I, CPP), ou a concessão de liberdade provisória, com ou sem fiança (art. 310, III, CPP), ou a substituição da prisão em flagrante por medidas cautelares diversas da prisão – incluindo aí a possibilidade do monitoramento eletrônico - (art. 310, II, parte final e art. 319 do CPP) ou a conversão da Prisão em flagrante em prisão preventiva (art. 310, II, parte inicial).

tituição, as normas internas devem estar em conformidade com os tratados internacionais ratificados pelo governo e em vigor no país, condição a que se dá o nome de controle de convencionalidade.

Por fim, a Carta Magna esclarece em seu art. 5º, § 2º, que: “Os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988). É importante ressaltar que, apesar de a Audiência de Custódia não estar contemplada na legislação Brasileira, ela está prevista em pactos e tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, como o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e a Convenção Interamericana de Direitos Humanos, conhecida como Pacto de San Jose da Costa Rica.

3 Objetivos e implementação da audiência de custódia

No entendimento de Molina (2002), a realidade sociojurídica criminal demonstra que o Brasil tem efetuado muitas prisões, consequência de uma política criminal seletiva, uma vez que a massa populacional do país caracteriza-se pela condição de pobreza, pertença racial e, predominantemente, do sexo masculino. Quanto aos perfis da população prisional do país, nas últimas décadas, O CNJ chama a atenção para o aumento do percentual de pessoas presas do sexo feminino. No período de 2000-20014 a população carcerária feminina subiu de 5.601 para 37.380 detentas, ou seja, um crescimento de 567%, em 15 anos. A maioria dos casos é por tráfico de drogas, motivo de 68% das prisões. Outros dados a respeito do tema obtidos junto ao Infopen Mulheres⁶, órgão ligado ao sistema nacional de informações penitenciárias do Ministério da Justiça, mostram a preocupação com o recorte de gênero. No total, as mulheres representam 6,4% da população carcerária do Brasil, que é de aproximadamente 607 mil detentas. A taxa de mulheres presas no país é superior ao crescimento geral da população carcerária, cujo aumento foi de 119% no mesmo período. Na comparação com outros países, o Brasil abriga a quinta maior população carcerária feminina do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos (205.400 detentas), China (103.766) Rússia (53.304) e Tailândia (44.751)⁷.

6 Disponível em: <www.justica.gov.br/.../estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-br>. Acesso em: 14 ago. de 2017.

7 Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80853-populacao-carceraria-feminina-aumentou-567-em-15-anos-no-brasil>>. Acesso em: 14 ago. de 2017.

4. A prisão em flagrante e os dispositivos de controle legal

Quando se trata de prisão em flagrante delito, imediatamente nos vem à mente que a liberdade de alguém foi ou está na iminência de ser cerceada. Desta forma, há que se verificar a observância dos preceitos legais, e, sobretudo, dos constitucionais, pois daí se irradiam os postulados para a segurança e garantia das liberdades individuais, corolário do princípio da dignidade da pessoa humana, que encontra abrigo no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal, sustentáculo do Estado Democrático de Direito.

A rigor, a própria lei penal brasileira, fixa legalmente as condições que cabem a prisão em flagrante. Esta, por sua vez, refere-se à forma de cerceamento momentâneo da liberdade de quem é encontrado praticando um crime. O seu objetivo, dentre outros, é evitar a consumação ou o exaurimento do crime, a fuga do possível culpado, garantir a colheita de elementos informativos e assegurar a integridade física do autor do crime e da vítima, encontrando guarida no nosso ordenamento jurídico no Código de Processo Penal, em especial, no art. 301 e nas hipóteses do art. 302 que fixam legalmente as condições que cabem a prisão em flagrante

[...] Considera-se em flagrante delito quem: I - está cometendo a infração penal; II - acaba de cometê-la; III - é perseguido, logo após, pela autoridade, pelo ofendido ou por qualquer pessoa, em situação que faça presumir ser autor da infração; IV - é encontrado, logo depois, com instrumentos, armas, objetos ou papéis que façam presumir ser ele autor da infração.

Não obstante o rol taxativo elencado, a pessoa detida ante seu cerceamento de liberdade encontra três aspectos referentes ao controle de legalidade do ato do agente público, ou seja, uma vez o preso levado à presença da autoridade policial, esta ratifica ou não a detenção, praticando assim o primeiro ato de controle da legalidade acerca da supressão da liberdade. O segundo controle de legalidade será feito também pela autoridade policial (Delegado de Polícia), no momento em que ela fará um autocontrole de seu próprio convencimento e analisará a pertinência do recolhimento do conduzido. Por fim, o terceiro controle da legalidade diz respeito à atuação do magistrado, que reconhecendo alguma nulidade intervirá imediatamente, tão logo seja comunicado da prisão.

Isso se faz necessário em virtude de vários excessos que cotidianamente ocorre na realidade brasileira. O caso do jovem Rafael Braga⁸ é um

8 Rafael Braga foi preso durante as manifestações de junho de 2013, no Rio de Janeiro, detido com frasco de desin-

dos principais exemplos de detenções feitas com base no testemunho de policiais. Rafael foi preso pelo porte de 0,6 grama de maconha, 9 gramas de cocaína e um rojão. A defesa dele afirmou que o flagrante foi forjado. Ele foi condenado a 11 anos e três meses de reclusão.

As diferentes razões apontadas acima, de inobservância da própria lei penal, representam grave violação dos direitos humanos uma vez que a pessoa foi presa cautelarmente, sem o cumprimento dos pressupostos legais.

A ideologia política encarceradora é outro aspecto a ser considerado. O sistema de justiça criminal parece desconsiderar a importância de iniciativas de políticas econômicas, educacionais e profissionalizantes de prevenção da violência e de penalização do espaço social urbano, como preveem a atual constituição e o PNDH-3 – Programa Nacional de Direitos Humanos. Informações produzidas pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) mostram que:

[...] a população prisional brasileira chegou a 607.731 pessoas. Pela primeira vez, o número de presos no país ultrapassou a marca de 600 mil. O número de pessoas privadas de liberdade em 2014 é 6,7 vezes maior do que em 1990. [De acordo com o mesmo levantamento] 41% das pessoas privadas de liberdade são presos sem condenação [sem terem sido julgados e condenados], a mesma proporção de pessoas em regime fechado. Apenas 3% das pessoas privadas de liberdade estão em regime aberto e 15% em semiaberto. Para cada pessoa no regime aberto, acerca de 14 pessoas no regime fechado; para cada pessoa do regime semiaberto, há aproximadamente três no fechado (DEPEN, 2014, p.15-20).

O advento da Lei de Drogas, em 2006, cujo objetivo é diferenciar e des-criminalizar a figura do usuário habitual de substâncias psicoativas significou, na prática das ações policiais, do Ministério Público e do Poder Judiciário, a expansão do encarceramento no Brasil. A lei 11.343, de 2006, conhecida como “Lei de Drogas”, transformou a conduta de tráfico de drogas em crime hediondo, resultando assim em penas mais longas e passíveis de redução, além de deixar a cargo de o Juiz decidir se uma pessoa presa portando drogas é um usuário, que tem pena mais leve e não vai para a cadeia, ou um traficante. Essa decisão é tomada com base no que diz a polícia e o Ministério Público, e pode facilitar o encarceramento de acusados sem que haja evidências claras de que estivessem efetivamente vendendo drogas.

fetantes e acusado de portar artefatos explosivos. Foi condenado a cinco anos de prisão, mas conseguiu o direito de prisão domiciliar com tornozeleira eletrônica. Em janeiro de 2016, o jovem foi acusado de associação para o tráfico. Braga negou as acusações e diz que as provas foram forjadas. Uma testemunha disse que viu ele ser abordado sozinho e sem objetos na mão. O depoimento dos PMs é a única prova contra o preso. <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/08/rafael-braga-e-vitima-de-racismo-e-seletividade-estrutural-do-judiciario>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

Evidências empíricas de aumento do encarceramento associadas ao advento da Lei de Drogas/2006, denotam a existência de uma cultura punitiva e encarceradora em que valores morais proibicionistas e ação discricionária dos agentes da lei mostram-se mais importantes e decisivos, em relação à pretensão normativa descriminalizadora contida na Lei de Drogas. No caso da estratégia de gênero, percebe-se que as mulheres aparecem como autoras e coautoras da indústria de controle do crime, ligada ao tráfico de drogas. Em muitas situações, as mulheres são “usadas” neste tipo de crime, em virtude até muitas vezes de o próprio marido, namorado, etc. lhes coagirem a realizar a conduta supostamente típica, fato este comprovado pelas regras de experiência do dia a dia na atividade policial.

5 Constituição brasileira e a prisão em flagrante: ação do policiamento ostensivo

O texto Constitucional deixa clara a competência de cada polícia, mais especificamente no capítulo III9 que trata da segurança pública ao teor do art. 144 §4.º: a competência da Polícia Civil e no art. 5º a competência da Polícia Militar.

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos: I - polícia federal; II - polícia rodoviária federal; III - polícia ferroviária federal; IV - polícias civis; V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.

Paulo Rodrigues Tadeu Rosa¹⁰ afirma que Polícia Militar, assim como a Polícia Civil possuem as suas atribuições estabelecidas no texto constitucional, o que permite em um primeiro momento delimitar quais são as atividades a serem desenvolvidas por estes dois órgãos policiais, que são importantes e até mesmo fundamentais para a manutenção dos direitos que foram assegurados no art. 5º, da Constituição Federal, dentre eles, a vida, a liberdade, a integridade e o patrimônio.

Segundo o estabelecido no art. 144, § 5º, da Constituição Federal de

9 Convém salientar que neste trabalho o foco principal de competências se refere às polícias militares e civis, no entanto o texto Constitucional atribui competências específicas para outros órgãos policiais que integram o sistema de segurança pública no Brasil, ao teor do art. 144 e parágrafos seguintes os quais arrolam as demais atribuições.

10 ROSA, Paulo Rodrigues Tadeu. Competência da Justiça Militar. Disponível em: <<http://jusvi.com/artigos>>. Acesso em: 28 mar. 2010. *Apud in* FOGAÇA, Maurício Luciano. O ciclo completo de polícia como novo sistema policial. Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Ministério Público – Estado Democrático de Direito, na área de concentração em Processo Penal Fundação Escola do Ministério Público do Paraná - FEMPAR, Faculdades Integradas do Brasil - UniBrasil.

198811, a Polícia Militar é a responsável pelo policiamento ostensivo e preventivo nos Estados da Federação, incluído nesta situação o Distrito Federal. Bengochea (2004) afirma que o processo de redemocratização do Brasil, a partir da década de 80, vem provocando junto às instituições públicas, em especial às corporações policiais, transformações decorrentes do questionamento da sociedade brasileira sobre a real função pública que devem assumir diante do Estado Democrático de Direito. Segundo ainda o autor:

[...] a violência e a crescente criminalidade estão diluídas por toda a sociedade. Para se chegar à resolução dos problemas, as polícias precisarão fazer uma articulação de ações, compreensão e identificação do seu núcleo, buscando melhores soluções (2004, p. 120).

No cotidiano da vida urbana, observa-se claramente que a maioria das prisões são efetuadas por Policiais Militares nos diversos estados da federação. Isso ocorre em virtude de tais profissionais de segurança pública executarem o chamado policiamento ostensivo preventivo, consignado na atual Constituição Brasileira. Esta estabelece que:

A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:
[...]

V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.

§ 5º Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil. (Brasil, CF, art. 144)

Por consequência, estes policiais estão mais propícios a se depararem com crimes justamente pelo trabalho de patrulhamento de rua, em especial os crimes contra o patrimônio, contra a vida e legislações penais especiais.

O policiamento ostensivo, segundo a definição legal do decreto 667/6912 pode ser entendido como ação policial realizada unicamente pelas Polícias Militares, em que os militares são identificados de relance quer pela farda, equipamentos ou viaturas com o objetivo de manter a ordem pública.

Convém ressaltar que a polícia ostensiva se desenvolve através do po-

11 § 4º - às polícias civis, dirigidas por delegados de polícia de carreira, incumbem, ressalvada a competência da União, as funções de polícia judiciária e a apuração de infrações penais, exceto as militares. § 5º - às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.

12 Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, e dá outras providências.

der de polícia Estatal, que segundo Di Pietro (2009) o mesmo pode ser definido como a atividade do Estado consistente em limitar o exercício dos direitos individuais em benefício do interesse público.

Assevera Moreira Neto (1993, p. 108) que a polícia ostensiva é uma expressão nova não somente na CF/88, mas também na nomenclatura da especialidade. Para o autor, a expressão foi adotada por dois motivos: o primeiro, fixar a exclusividade constitucional e, o segundo, para marcar o aumento da competência em favor das Polícias Militares, além do policiamento ostensivo.

Desta feita, pela sua competência exclusiva, os policiais militares estão mais visíveis e consequentemente são responsáveis pela grande parte das prisões realizadas.

6 Desafios da efetividade das audiências de custódia na realidade brasileira

Em fevereiro de 2015, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em parceria com o Ministério da Justiça e o TJSP, lançou o projeto Audiência de Custódia, (através do Provimento Conjunto 3/2015) que consiste na garantia da rápida apresentação do preso a um juiz nos casos de prisões em flagrante. A ideia é que o acusado seja apresentado e entrevistado pelo juiz, em uma audiência em que serão ouvidas também as manifestações do Ministério Público, da Defensoria Pública ou do advogado do preso.

Durante a audiência, o juiz analisará a prisão sob o aspecto da legalidade, da necessidade e da adequação da continuidade da prisão ou da eventual concessão de liberdade, com ou sem a imposição de outras medidas cautelares. O juiz poderá avaliar também eventuais ocorrências de tortura ou de maus-tratos, entre outras irregularidades que poderão ocorrer.

Segundo PAIVA (2015, p. 38), tal medida pode contribuir para a redução da tortura policial¹³ num dos momentos mais emblemáticos para a integridade física do cidadão, o qual corresponde às primeiras horas após a prisão, quando este fica absolutamente fora de custódia, sem proteção alguma diante de “provável” violência policial. Assim, não se quer macular a imagem da polícia brasileira, porém, mostrar que há casos suficientes de cidadãos torturados em delegacias ou no momento de suas prisões. Ademais, se houver respeito às garantias fundamentais do indivíduo, não há porque temer a medida preventiva.

¹³Um dos principais desafios do Brasil na área de direitos humanos ainda decorre da violência policial. O relatório anual da organização internacional Human Rights Watch (2016) que coletou avaliações de um conjunto de quase noventa países, ao referir-se ao Brasil, assevera que, embora o país tenha se tornado uma voz importante no cenário internacional nos debates sobre direitos humanos, no plano doméstico os desafios ainda são enormes.

Por meio da audiência de custódia busca-se, também, fazer valer a regra do Princípio da Excepcionalidade, pelo qual a prisão cautelar deve ser tratada como ultima ratio, ou seja, como a última punição atribuível ao caso. Para Lopes Jr (2014, p. 75):

[...] a excepcionalidade deve ser lida em conjunto com a presunção de inocência, constituindo um princípio fundamental de civilidade, fazendo com que as prisões cautelares sejam (efetivamente) a ultima ratio do sistema, reservadas para casos mais graves, tendo em vista o elevadíssimo custo que representam

Quando o juiz convoca um dos autuados para a audiência, o setor de carceragem é acionado e a Polícia Militar encaminha-o até a presença do juiz. O autuado, antes de entrar na sala de audiência de custódia tem a oportunidade de ser entrevistado por seu advogado constituído, ou defensor público. Não existe parlatório ou sala reservada no local para a entrevista. Iniciada a audiência, o juiz cientifica o réu sobre seus direitos constitucionais, inquire se houve excesso por parte da polícia no momento da prisão, se mencionado qualquer ato de violência o autuado será posteriormente encaminhado ao segmento do Instituto Médico Legal – IML. Ato contínuo, manifesta-se o Ministério Público e, na sequência, a defesa (advogado ou defensor público). Uma vez verificadas as circunstâncias formais da prisão, o autuado poderá, de imediato, ser posto em liberdade.

Convém salientar que audiência de custódia não analisa o mérito da causa/fato e, sim, se as formalidades legais da prisão, foram observadas pelos agentes públicos. Diferente do que ocorre muitas vezes da percepção do senso comum, que pode considerar como uma ineficácia do poder punitivo, fomentando o famoso jargão: a polícia prende, a justiça solta. Mas, o pensamento jurídico condizente com a defesa e promoção dos direitos humanos, fruto de séculos de construção, luta e consolidação democrática, recusa tal argumento.

Contudo, nesse plano, é de se considerar que muitas vezes a sociedade, assim considerada a opinião média das pessoas comuns, captada em pesquisas de opinião pública, e reproduzida na maior parte dos veículos de comunicação, brada por ações mais enérgicas dos órgãos policiais ou por sentenças mais rigorosas por parte do Poder Judiciário. Esse sentimento chega por vezes a contaminar os próprios operadores jurídicos e a sociedade que permanecem indiferentes em relação a excessos que se praticam em nome da segurança dessa mesma sociedade.

Entretanto, quando se depara com exigências do Estado democrático de direito previstas nos tratados, nas convenções e na própria constituição brasileira, o dever de efetivação da Audiência de Custódia representa um passo imprescindível e de aplicação inadiável no campo de defesa e promoção

dos direitos humanos.

7 A audiência de custódia como instrução de promoção dos direitos humanos

A efetivação da audiência de custódia no sistema jurídico brasileiro tem se mostrado urgente e vem ao encontro das políticas públicas e criminais voltadas para a proteção, promoção e defesa dos direitos humanos dos presos e para o combate à cultura do encarceramento.

Com efeito, a audiência de custódia humaniza o decisum judicial acerca da legalidade e necessidade da prisão, bem como permite ao juiz verificar eventuais casos de maus-tratos ou tortura desferidos contra os presos, bem como outras violações de direitos que possam ocorrer, a exemplo do abuso de autoridade. Outro aspecto relevante vinculado à audiência de custódia advém da potencialidade deste instituto de defesa dos direitos humanos fundamentais, contribuir para reduzir a superpopulação carcerária.

Além de medida cautelar, o direito e a dignidade do preso em contato com o juiz em prazo reduzido, a audiência de custódia permite ao Estado, por meio dos órgãos do Poder Judiciário, proteger direitos e garantias fundamentais contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), especialmente os previstos nos seus arts. 5º, 9º e 10, in verbis:

Artigo 5º. Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 9º. Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10. Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Como é possível inferir do que foi dito, a audiência de custódia também viabiliza a salvaguarda de outros direitos humanos elencados no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), em especial os direitos dos seus arts. 7º, 9º expressos como segue:

Artigo 7º. Ninguém poderá ser submetido à tortura, nem a penas ou tratamento cruéis, desumanos ou degradantes. Será proibido, sobretudo, submeter uma pessoa, sem seu livre consentimento, a experiências médias ou científicas.

[...]

Artigo 9º. Toda pessoa tem direito à liberdade e à segurança pessoal. Ninguém poderá ser preso ou encarcerado arbitrariamente. Ninguém poderá ser privado de liberdade, salvo pelos motivos previstos em lei e em conformidade com os procedimentos nela estabelecidos.

Sobre o caráter exemplificativo de direitos fundamentais, em decorrência do que consta no artigo 5º, parágrafo 2º da CF/88, Ferreira Filho (2008, p. 100) explica que:

[...] admite, portanto, a Constituição brasileira a existência de direitos fundamentais implícitos, como já o admitiam as anteriores. Estes não de decorrer do regime e dos princípios por ela adotados ou dos tratados internacionais em que a República seja parte

Conforme ensina Flávia Piovesan (2012, p. 95) sobre a orientação do princípio da prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais do Brasil:

Esse princípio invoca a abertura da ordem jurídica interna ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos. A prevalência dos direitos humanos, como princípio a reger o Brasil no âmbito Internacional, não implica apenas o engajamento do País no processo de elaboração de normas vinculadas ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas sim a busca da plena integração de tais regras na ordem jurídica interna brasileira. Implica, ademais, o compromisso de adotar uma posição política contrária aos Estados em que os direitos humanos sejam gravemente desrespeitados.

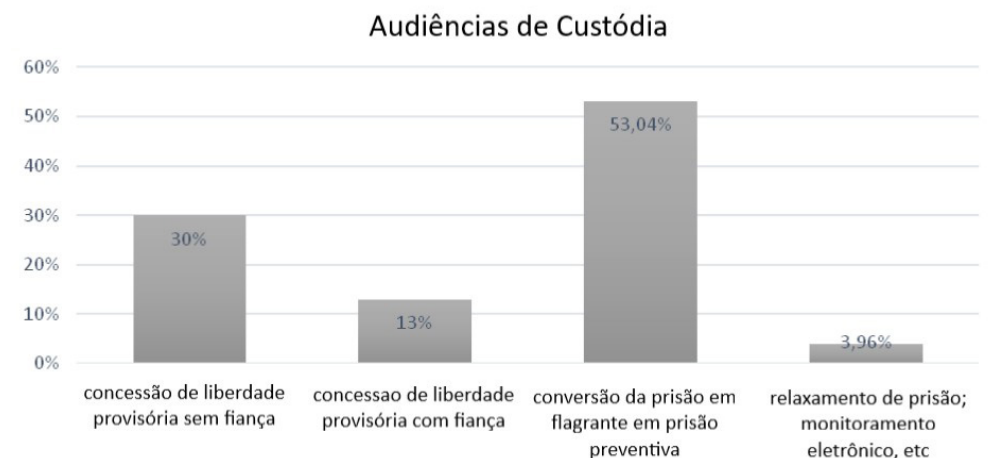
Os direitos implícitos em questão são considerados direitos fundamentais por sua natureza. Podem ser induzidos ou deduzidos de outros que a Constituição explicita. Destaca-se ainda, conforme prevê o artigo 5º, parágrafo 1º da CF/88, aplicação imediata às normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais. A CF/88 consigna, inclusive, a prevalência dos direitos humanos como um dos princípios norteadores das relações internacionais.

No município de Curitiba-PR, no período compreendido entre 24/08/2015 (data do início do projeto piloto das audiências de custódia junto à 14ª Vara Criminal), até 18/12/2017, foram realizadas 7.528 (sete mil quinhentos e vinte e oito) audiências de custódia, tendo sido ouvidos 9.654 (nove mil seiscentos e cinquenta e quatro) presos. Deste universo obtiveram-se os seguintes números conforme a tabela.

Observa-se que a audiência de custódia permite ao juiz fazer uma seleção mais criteriosa de quem deve ficar preso desde o início do processo ou ser solto, tendo assim o magistrado a oportunidade de antecipar uma visão futurista do processo, atuando como agente ativo das transformações sociais.

8 Considerações finais

No campo do Direito Penal o manejo desejável e atribuível ao poder, no Estado Democrático de Direito, deve ocorrer de maneira a evitar arbitrariedades por parte dos agentes investidos do exercício do poder Estatal. Desta



Fonte: Centro de Audiências de Custódia de Curitiba.

forma, para que as sanções possam ser consideradas legítimas e democráticas precisam estar alinhadas à defesa e promoção dos direitos e garantias fundamentais. A atuação dos aparatos de repressão e controle do Estado deve submeter-se ao escrutínio de uma cultura igualitária e sujeita à verificação empírica. Por isso, as motivações e o exercício do poder estatal devem limitar-se no sentido de que seus agentes devem fazer algo apenas quando expressamente autorizado pela lei.

No caso da audiência de custódia, esta confere ao cidadão preso em flagrante o direito de ter seu caso reanalisado por um juiz, o qual terá a incumbência de zelar pela legalidade da sua prisão em tempo excessivamente curto e, ainda, incluindo a garantia do contato pessoal do preso com o juiz.

Além de contribuir para o cumprimento dos direitos assegurados aos cidadãos e aos princípios que orientam o processo penal, a audiência de custódia poderá trazer notório benefício quanto ao número de prisões ilegais existentes no país. Consequentemente, poderá contribuir com a reestruturação carcerária, uma vez que evitando prisões ilegais, também se evita o encarceramento em massa. Exemplos alarmantes de expansão do número de encarcerados, decorrentes do advento da Lei de Drogas, incluindo a multiplicação da população carcerária feminina poderiam, por certo, serem revertidos com a implementação e efetivação das audiências de custódia, observando os direitos e garantias fundamentais das pessoas acusadas e presas em flagrante.

Referências

BAYLEY, D. H. *Padrões de policiamento: uma análise internacional comparativa*. Tradução de René Alexandre Belmonte. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

BENGOCHEA, J. L. P. et al. *A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0102-88392004000100015>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (2015). *Audiência de Custódia*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal/audiencia-de-custodia>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 13 out. 1941.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. 1969. Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito administrativo*. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FERREIRA FILHO, M. G. *Direitos humanos fundamentais*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LOPES JR, A. *Direito processual penal*. São Paulo: Saraiva, 2014.

MAZZUOLI, V. O. *Direito internacional: tratados e direitos humanos fundamentais na ordem jurídica brasileira*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

MOREIRA NETO, D. de F. *Curso de direito administrativo: parte introdutória, parte geral e parte especial*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

MOLINA, A. G.; GOMES, L. F. *Criminologia: introdução a seus fundamentos teóricos*. 3. ed. São Paulo, *Editora Revista dos Tribunais*, 2002.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS. OEA, 1966.

PAIVA, C. *Audiência de custódia e o processo penal brasileiro*. Florianópolis: Empório do Direito, 2015.

PIOVESAN, F. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 13. ed., São Paulo: Saraiva, 2012.

RAMOS, A. de C. *Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional*. 4. ed. São Paulo, Saraiva, 2014.

Recebido em: 24 de novembro de 2018.

Aprovado em: 25 de março de 2019.

Educação e diversidade sexual

- Educación y diversidad sexual
- Education and sexual diversity

Lilian de Sousa Silva¹

Luiz A. Calmon Nabuco Lastória²

Resumo: As relações de gênero e sexualidade têm sido temas de interesse, discussão e pesquisa em diversas áreas do conhecimento científico. A partir de uma pesquisa bibliográfica, o intento desse texto é demonstrar a importância da discussão da temática “diversidade sexual” no ambiente escolar, estimulando reflexões a respeito de nossas próprias aceções em relação a esse tema, visto que estamos em um momento em que mortes e discursos de ódio em mídias sociais contra a população LGBT só aumentam.

Para tanto, analisaremos como o conceito de diversidade sexual ganha contornos diferenciados no espaço escolar através do referencial teórico de Beauvoir, Jesus e Louro, corroborados pelas análises de outros autores. O estudo reafirma a importância da discussão a respeito da diversidade Sexual na escola, no entanto, percebe-se ainda uma forte resistência quanto as questões relativas à sexualidade, gênero e diversidade sexual nesse âmbito. A escola é um espaço de fundamental importância na promoção do respeito às diversidades sociais, uma vez que ela tem a responsabilidade de acolher sujeitos diversos. Discutir essa temática auxilia no entendimento das especificidades individuais, buscando a aceitação e o respeito necessários à convivência entre iguais numa sociedade democrática.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade sexual. Educação.

1 Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista / UNESP – Faculdade de Ciências e Letras / Araraquara-SP - lisssilva@hotmail.com

2 Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Livre Docente em Psicologia Social, na UNESP - da FCLAr. calmon.nabuco@unesp.br

Resumen: Las relaciones de género y sexualidad han sido temas de interés, discusión e investigación en diversas áreas del conocimiento científico. A partir de una investigación bibliográfica, el intento de ese texto es demostrar la importancia de la discusión de la temática “diversidad sexual” en el ambiente escolar, estimulando reflexiones acerca de nuestras propias acepciones en relación a ese tema, ya que estamos en un momento en que muertes y discursos de odio en medios sociales contra la población LGBT sólo aumentan. Para ello, analizaremos cómo el concepto de diversidad sexual gana contornos diferenciados en el espacio escolar a través del referencial teórico de Beauvoir, Jesús y Louro, corroborados por los análisis de otros autores. El estudio reafirma la importancia de la discusión sobre la diversidad sexual en la escuela, sin embargo, se percibe aún una fuerte resistencia en cuanto a la sexualidad, género y diversidad sexual en ese ámbito. La escuela es un espacio de fundamental importancia en la promoción del respeto a las diversidades sociales, ya que tiene la responsabilidad de acoger sujetos diversos. Discutir esta temática, auxilia en el entendimiento de las especificidades individuales, buscando la aceptación y el respeto necesarios a la convivencia entre iguales en una sociedad democrática

Palabras clave: Género. Diversidad sexual. Educación.

Abstract: Gender and sexuality relations have been topics of interest, discussion and research in several areas of scientific knowledge. Based on a bibliographical research, the purpose of this text is to demonstrate the importance of discussing the theme of “sexual diversity” in the school environment, stimulating reflections about our own meaning in relation to this theme, since we are at a time when deaths and hate speech in social media against the LGBT population only increases. For this, we will analyze how the concept of sexual diversity gains differentiated contours in the school space through the theoretical reference of Beauvoir, Jesus and Louro, corroborated by the analyzes of other authors. The study reaffirms the importance of the discussion about sexual diversity in the school, however, there is still a strong resistance regarding issues related to sexuality, gender and sexual diversity in this area. The school is a space of fundamental importance in the promotion of the respect to the social diversities, since it has the responsibility to receive diverse subjects. To discuss this theme helps to understand individual specificities, seeking the acceptance and respect necessary to coexist among equals in a democratic society.

Keywords: Gender. Sexual diversity. Education.

Introdução

O presente artigo busca demonstrar a importância e a necessidade de trabalhar a diversidade sexual no contexto escolar, sobretudo em um contexto sociopolítico em que mortes e discursos de ódio produzidos e reproduzidos nas mídias sociais contra a população LGBT, aumentam.

A diversidade sexual constitui um dos temas que engloba o âmbito da sexualidade humana envolvendo a materialidade do corpo, os costumes, valores, enfim, a história e a cultura de modo geral.

No Brasil, somente no início do século XXI, o reconhecimento da temática acerca da existência das diversas sexualidades passou a ser incluído no campo das políticas educacionais voltadas às instituições públicas de ensino. Essa temática veio à cena uma vez que a Lei de nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases, que regula todo o processo educacional no país, pôs-se em tela a questão da Orientação Sexual na escola como tema transversal a ser tratado no currículo. Porém, constata-se ainda uma forte resistência quanto às discussões a respeito das questões relativas à sexualidade, gênero e diversidade sexual nesse âmbito. Motivo pelo qual cresce a importância de se discutir questões referentes à orientação sexual nas escolas, pois não se trata apenas da opção sexual dos sujeitos, mas sim, de um emaranhado complexo de questões históricas, sociais e políticas referentes ao esclarecimento da sexualidade humana. Em outras palavras, trata-se de debater sobre a diversidade sexual humana, e que se faz presente no mundo contemporâneo, como forma de refletir e sensibilizar as pessoas para a aceitação das diferenças em uma sociedade que se pretende democrática.

1. Sexualidade, gênero e diversidade sexual

Nos últimos anos, a sexualidade tem emergido como tema de discussão e pesquisa em áreas como Psicologia, Sociologia, História, dentre outras ciências. Há um constante interesse e esforço em compreender as variadas práticas e experiências sexuais em um momento que a diversidade sexual torna-se multifacetada, em que termos como "hetero", "homo", "bi", e "transexual" integram um universo cada vez mais complexo e desafiador (FEITOSA, 2013).

Nossa intenção não é a de desfechar quaisquer dos intrincados debates travados no campo da sexualidade humana, mas o de destacar o papel da escola nesse contexto, estimulando reflexões a respeito de nossas próprias concepções em relação ao tema.

No atual cenário político brasileiro de inclinação fortemente conserva-

dor³, mortes e discursos de ódio se produzem e se reproduzem rapidamente nas mídias sociais contra a população LGBT. Esta constatação aumenta a urgência dos debates acerca da diversidade sexual no ambiente escolar, considerando-se que os preconceitos são estabelecidos social e historicamente. Importante ressaltar que o caminho percorrido para a inserção da temática na escola tem sido construído com grande esforço em nosso país por grupos organizados, educadores, pesquisadores se materializando em pesquisas, artigos, eventos, ações educativas e documentos oficiais (CAMPOS, 2015).

A sociedade é constituída por seres diversos quanto à maneira de pensar, agir, sentir, se expressar, relacionar e viver a vida. Tal pluralidade relaciona-se também à forma como os seres humanos interagem sexualmente e afetivamente. Isto significa que não existe apenas um modo de relacionamento possível entre as pessoas; logo, para compreender melhor a noção das diversas possibilidades de se relacionar, é preciso, inicialmente, compreender a noção das sexualidades e gênero, uma vez que estas, como qualquer outro aspecto da vida dos seres humanos, não são um fenômeno meramente biológico, e sim são fortemente marcadas pelas relações sociais (JESUS, 2008).

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde, 1975), a sexualidade é parte integrante da personalidade de cada um de nós. A vivência da sexualidade é própria do ser humano, constitui uma dimensão da liberdade humana e está relacionada com a busca do prazer físico e emocional.

Nesse sentido:

A vivência da sexualidade não se limita a relação sexual, pois envolve sentimentos e nos motiva procurar, o contato físico e afetivo, a intimidade de um relacionamento, podendo ou não haver reprodução. Assim, nossa sexualidade é um processo que se inicia em nosso nascimento, vai até nossa morte e envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossa cultura (JESUS et al, 2008, p. 15).

Nessa mesma direção, Campos (2015) complementa que a sexualidade humana não se restringe a um corpo que possibilita reprodução e que se previne. Trata-se de uma construção pessoal, social, que se forma ao longo da vida em um processo contínuo e complexo, que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, e que pode ser vivenciada a partir de diferentes possibilidades em relação as orientações sexuais (hétero, homo e bissexualidade), e das identidades de gênero.

Deste modo, para o estabelecimento de uma compreensão mais adequada acerca do funcionamento da sexualidade humana, devemos inseri-la

3 Uma das suas primeiras ações do atual presidente eleito no Brasil foi uma a expedição da medida provisória de nº 870/19, que retira a população LGBT da lista de Políticas e Diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos.

em seu contexto social, histórico e cultural. E, admiti-la em sua amplitude envolvendo diferentes fatores sociais e emocionais, estabelecidos por meio das relações com o ambiente e com o outro, de modo a transformar-se em algo singular a partir da história de cada sujeito.

Entretanto, a primeira ideia que nos vem à cabeça quando falamos de sexualidade humana é a de que se trata de algo “natural” e inato. Porém, diferentes culturas encaram e constroem a sexualidade de formas diversas, cada uma a sua maneira. E mesmo dentro de uma única cultura, ao longo do tempo, observam-se alterações nesse sentido. Basta olharmos para nossos avós, pais e mães. Boa parte do que foi adotado como padrão na época, em que eram jovens, deixou de ser praticado no momento seguinte. É, nesse emaranhado de relações sociais que variam ao longo do tempo, que são produzidos e reproduzidos os padrões de condutas ligadas não apenas à sexualidade, mas também ao lugar que cada um de nós ocupa na sociedade em relação ao permitido e ao proibido (JESUS, 2008).

Segundo Mary Del Priori (2012), o fato de nascermos com um pênis ou uma vagina faz com que sejamos tratados de forma diferente. O conceito de gênero emerge justamente quando se passa a questionar esse tratamento diferenciado, que reflete o conjunto de relações que não só distinguem, mas também, muitas vezes, opõem os seres humanos entre si, a partir da percepção das diferenças sexuais. Giddens (2005), por sua vez, explica que os gêneros têm a função de classificar o masculino e o feminino nas sociedades humanas, mas essa classificação não se fundamenta em um princípio evolutivo, biológico ou morfológico, e sim em uma construção social. Nesse caso, o critério de classificação está baseado principalmente na identidade subjetiva da pessoa. Assim, “as identidades humanas não são herdadas, mas construídas por uma trama de elementos associados à personalidade, influências familiares, culturais e sociais” (GIDDENS, 2005, p. 103).

Simone de Beauvoir (1967) havia dito que a mulher não tem um destino biológico, na medida em que ela se forma a partir de uma cultura que define qual o seu papel no seio da sociedade. Conforme suas palavras: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Antes mesmo que a criança venha ao mundo, sua identidade já começa a ser definida no ambiente social. E, por ser uma construção social, a noção de gênero emite as formas como o menino e a menina devem se comportar e se relacionar entre si, legitimando o discurso de que meninos devem ser mais competitivos, agressivos e livres, enquanto as mulheres devem ser mais recatadas e contidas. O papel social é regido por scripts sociais atribuídos aos sujeitos em função de seu gênero, de modo que o mesmo está associado as condutas sexuais esperadas por cada um de nós. E esse modo de se comportar, as condutas derivadas dos papéis assumidos, que são moldados

pela sociedade e pela cultura ao seu tempo (ARAÚJO; BARROS JÚNIOR, 2016).

Em um cenário familiar, de tipo tradicional, todos querem saber se o bebê será menino ou menina, e essa expectativa define o nome da criança, enxoval e brinquedos. Desse modo, a importância da construção da identidade ao nascimento demonstra que, em nossa sociedade, a definição de “quem você é” está relacionada intimamente com o gênero e a sexualidade. Portanto, gênero e sexualidade são categorias indissociáveis, pois é a partir das relações de gênero marcadas pela sexualidade que a identidade vai se constituindo e se transformando. É por intermédio destes processos que o próprio gênero e a sexualidade são articulados pelos sujeitos propondo as mesmas ou outras formas de vivê-los. O resultado de tais processos constitui o que entendemos por diversidade sexual (NEGREIROS; PERES, 2004).

Segundo Louro (2001, p.13):

A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma operação essencial, uma alteração que atinge a essência do sujeito. Os corpos recebem significação e são alterados pela cultura constantemente. Entretanto, quando os sujeitos são categorizados, o meio social impõe segmentos que determinam novas identidades.

Desse modo, na perspectiva da imensa diversidade que a sexualidade humana abrange, é fundamental a distinção entre sexo biológico; orientação sexual e identidade de gênero. Nesse sentido Giddens (2005) distingue o sexo biológico que diz respeito às diferenças anatômicas e fisiológicas que definem os corpos masculinos e femininos. E Araújo; Barros Júnior (2016, p. 67), ao citarem Butler, complementam:

O sexo trata-se tanto de uma materialização quanto de uma norma. Materialização porque se estabiliza ao longo do tempo para demarcar espaços, fronteiras, relações de poder e desigualdades como um todo. Normas porque regulamenta e governa a materialização do corpo, isto é, os frutos das relações de poder que demarcam, diferenciam ou excluem os corpos. Desse modo, sexo é “uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”. Portanto, o sexo é uma qualificação social e culturalmente construída que governa a materialização dos corpos.

Enquanto que orientação sexual diz respeito à atração que um indivíduo sente por outros indivíduos, envolvendo questões relacionadas aos sentimentos. Assim, se o indivíduo se sente atraído sexualmente pelo sexo oposto, ele é considerado heterossexual; se a atração é por indivíduos do mesmo sexo, sua orientação é denominada homossexual, e aqueles que se interessam por ambos os sexos são bissexuais.

Ao longo da vida se aprende que as relações afetivas e sexuais são “normais” se ocorrerem entre pessoas de sexos opostos, dado que a heterossexualidade foi erigida como padrão, isto é, como a “única forma correta de vivenciar a sexualidade, socialmente aceita e inquestionável”. Admitir que é homossexual não é tarefa fácil, pois o indivíduo se vê acuado pelo clima adverso que o condena como imoral, pecador ou até mesmo patológico (JESUS, 2008).

Já identidade de gênero diz respeito à maneira como o indivíduo se sente e se apresenta para si e para os demais na condição de homem ou mulher, ou, em alguns casos, de uma mescla de ambos (SANTOS, 2014). Desse modo, podemos afirmar que a identidade de gênero é a forma como o sujeito se vê e como querem que as pessoas o vejam.

O sentimento de pertencer a um gênero pode estar relacionado ao desconforto que o sujeito sente em relação ao próprio corpo. Portanto, uma pessoa que possui o “sexo masculino” pode apresentar uma identidade feminina ou até modificar o corpo como uma forma de se alinhar a sua identidade subjetiva.

De acordo com Araújo; Barros Júnior (2016, p. 69):

Nossa identidade de gênero não é construída somente a partir do corpo biológico, de macho ou fêmea, mas também da intersecção entre os aspectos biológicos, psicológicos, culturais e sociais que nos constituem. O caso das pessoas transgêneros deixa bastante claro como essa construção é complexa.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa a palavra “trans” significa além de, e gênero é o que identifica homens e mulheres, ou seja, o gênero masculino e feminino como discutido acima.

Transgênero, portanto, designa o que vai além do conceito de masculino e feminino. Ser “trans” se refere à questão de identidade de gênero. O transgênero é o indivíduo que não se identifica com o órgão genital de nascença; ou seja, uma pessoa que nasceu com pênis, mas que não se identifica com o gênero masculino, ou nasceu com uma vagina, mas não se identifica com o gênero feminino (VIÑAS, 2016).

É muito comum as pessoas confundirem o transgênero com a homossexualidade, mas é importante esclarecer que quando uma menina ou menino é homossexual, classifica-se quanto à orientação sexual. E essa designa quem a pessoa escolhe para ter uma atividade sexual. Assim, o indivíduo sendo homem e tendo desejo por uma mulher será considerado heterossexual; já pelos dois sexos, bissexual, e por pessoas do mesmo sexo, homossexual. Já o transgênero diz respeito à questão de identidade de gênero (VIÑAS, 2016). Nesse sentido discutir orientação sexual nas escolas ganha uma importância adicional. Isto na medida em que não se trata apenas da opção sexual do su-

jeito, e sim de um emaranhado de questões biológicas, históricas, sociais e política que povoam a curiosidade e o desejo das novas gerações. Em outras palavras: trata-se de debater sobre a diversidade sexual presente no mundo humano, como forma de refletir e sensibilizar a respeito do espectro das diferenças presentes nesse mundo.

Em pesquisa recente divulgada na UOL⁴, 82% das mulheres trans e travestis abandonam o ensino médio entre os 14 e os 18 anos, pois muitos desses adolescentes sofreram *bullying*, preconceito, agressões, entraram em depressão e, muitas vezes, tentaram cometer suicídio (MUROS). É obrigação da escola, como instituição democrática, criar condições e estratégias para que esses alunos tenham liberdade de expressão e se sintam seguros no ambiente escolar, sem medo de agressões tanto físicas como morais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) preconiza a sexualidade como um aspecto do ser humano, que não se pode separar dos outros aspectos da vida. Ela influencia nossos pensamentos, sentimentos e ações, bem como saúde física ou mental; e, portanto, deve ser considerada um direito humano, pois diz respeito à dignidade humana. Sendo assim, a sexualidade deve ser considerada como um aspecto indissociável da educação. Dessa forma, a escola tem como responsabilidade formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis sobre sua sexualidade.

2. Educação e políticas públicas no Brasil relacionadas à diversidade sexual

Enquanto instituição democrática a escola transmite conhecimentos, ao mesmo tempo em que socializa, educa e orienta seus alunos, exercendo um papel complementar ao da família. Nesse sentido, a mesma representa, em nível das crianças e adolescentes, uma instituição social importante na qual acontecem algumas das primeiras experiências grupais e a compreensão do mundo social no qual se inserem. Assim, a escola tem a responsabilidade de desenvolver ações educativas que levem à formação ética para a construção de valores que respeitem a diversidade e aos direitos humanos em geral. Tal responsabilidade veio se concretizando mediante: a adoção de políticas públicas por parte do Estado; ações empreendidas por parcelas da sociedade civil organizada; e também pelo resultado público da produção de conhecimentos, em geral como elemento catalisador de processos sociais em uma sociedade sob a égide da autoridade científica.

A questão da orientação sexual foi incluída nos Parâmetros Curricula-

4 Disponível em: <https://tab.uol.com.br/trans-escola> 30/07/2018. Acesso em: 30 set. 2018.

res Nacionais (PCN) no final de 1997. A partir de então, os alunos não precisam estudar temas de sexualidade nos mesmos termos das disciplinas regulares, com provas e exames finais. De acordo com os PCN, a orientação sexual deve ser trabalhada como um tema transversal, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento que compõem o rol de disciplinas oficiais. Assim, cada uma das áreas deve tratar de temáticas referentes à sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho, a fim de impregnar todo o campo educativo (BRASIL, 1997).

Seguindo os PCN, o trabalho de orientação sexual deve ser organizado em três eixos norteadores: corpo matriz da sexualidade, relação de gênero e prevenção das doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids. Sendo assim o tema da diversidade sexual deve ser trabalhado dentro do eixo relação de gênero (BRASIL, 1997).

Nos termos propostos pelos PCN, o objetivo do trabalho de educação sexual seria o de contribuir para que os alunos pudessem desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Como já exposto, esse tema vincula-se ao exercício da cidadania e à defesa dos direitos humanos, à medida em que, de um lado, propõe-se trabalhar o respeito por si mesmo e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos fundamentais a todos, como a saúde, conhecimento e informação, elementos essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

Em seguida aos PCN, surgiu em 2004 o programa de *Combate à Violência e à Discriminação GLBT e de Promoção da Cidadania*, mais conhecido como "Brasil sem Homofobia". Alguns princípios orientadores desse Programa são: respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual; fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de educadores na área da sexualidade; estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; entre outros (BRASIL, 2004).

Este programa previa, no seu lançamento, um conjunto de ações, distribuídas em 11 áreas, envolvendo, na época, 8 secretarias e ministérios em torno de três eixos. O primeiro previa a inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de LGBT nas políticas públicas e estratégicas do governo federal. O segundo eixo constituiu-se da produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas destinadas ao combate à violência e a discriminação por orientação sexual. Em seu último eixo, o programa previa o entendimento de que o combate à homofobia e a promoção dos

direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira.

Outra medida adotada na época foi tomada através do Decreto da Presidência da República nº. 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE). Este programa tinha por finalidade realizar ações de promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e jovens, buscando contribuir para a redução da infecção pelo vírus do HIV e dos índices de evasão escolar causados pela gravidez de alunas na adolescência (BRASIL, 2007).

Setores da sociedade civil organizada em torno da diversidade sexual, como se pode perceber, vinha promovendo importantes mudanças nas políticas públicas do Estado brasileiro, não somente com a implementação da proposta pedagógica contida nos PCN para as escolas, mas também em outras esferas. Porém, é importante salientar que se tratavam de políticas públicas mais circunscritas as questões biológicas e reprodutivas, e não voltadas explicitamente às questões ligadas à discriminação sexual.

Entretanto, em 2009 o governo lançou outras políticas públicas como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Neste plano, foram criadas diretrizes para a operacionalização das propostas aprovadas na 1ª Conferência Nacional LGBT. Dentre elas consta a promoção e a implementação de planos de enfrentamento da epidemia da AIDS, e outras doenças sexualmente transmissíveis entre gays e travestis nas secretarias municipais de saúde (BRASIL, 2009).

Nesse mesmo ano foi lançado a Portaria de nº 1.820, que reconheceu o direito da pessoa, na rede de serviços de saúde, a ter atendimento humanizado, acolhedor, livre de qualquer discriminação ou negação em virtude da idade, raça, cor, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, condições econômicas ou sociais, estado de saúde, anomalia, patologia ou deficiência, garantindo-lhe identificação pelo nome e sobrenome civil, devendo existir, em todo documento de usuário e usuária, um campo para registrar seu nome social (BRASIL, 2009).

Em 4 de junho de 2010, instituiu-se o dia 17 de maio como Dia Nacional de Combate à Homofobia. Decreto assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em referência a data em que a OMS declarou que a homossexualidade deixaria de ser considerada como doença, distúrbio ou perversão, retirando-a da Classificação Internacional de Doenças (CID). Em 2013, a Resolução de nº. 175 do Conselho Nacional de Justiça possibilitou a habilitação, celebração de casamento civil ou de conversão de união estável em casamento entre as pessoas do mesmo sexo. E, também no mesmo ano, a portaria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República nº 766, instituiu o *Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento á*

Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis (LGBT).

Conhecido como Sistema Nacional LGBT, este tinha a finalidade de organizar e promover políticas de promoção da cidadania e direitos de LGBT, compreendidas como conjunto de diretrizes a serem observadas na ação do poder público e na sua relação com os diversos segmentos da sociedade, inclusive nas escolas. Por fim, o decreto de nº 8.721 de 28 de abril de 2016 dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Diante dessa explanação percebe-se que as políticas formuladas nos últimos anos, por meio de portarias, projetos ou leis em defesa dos direitos dos homossexuais brasileiros, permitiu avaliar com mais clareza a grave extensão da violação dos seus direitos e garantias fundamentais para o cidadão. No entanto, faz-se necessário compreender até que ponto estas discussões conseguem atingir o cotidiano das salas de aula e como os professores vêm contribuindo efetivamente para abordar essa temática em sala de aula. Isso tendo em vista que discutir novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero exige-se, por parte dos educadores, uma verdadeira transformação dos padrões, usos e costumes arraigados no cotidiano.

Embora os profissionais da educação estejam formalmente comprometidos com os direitos humanos, não se pode deixar minorar os retrocessos como a alteração ocorrida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Essa alteração consistiu na retirada dos termos *gênero* e *orientação sexual* dos trechos a seguir:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo." (p. 19)

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. Qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (p. 301)

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero. (BRASIL, 2017).

Bem como a medida provisória de nº 870/19, assinada pelo atual presidente da república, que retirou a população LGBT da lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos.

A possibilidade de discussões relacionadas com questões referentes à diversidade sexual, no contexto educacional, ainda gera muita polêmica, uma vez que, essas discussões se contrapõem aos valores estabelecidos socialmente, como os da família tradicionalmente aceita. De um lado estão os que defendem que essas questões devem ser trabalhadas na educação; de outro – principalmente no congresso com a frente parlamentar evangélica e católica – àqueles que buscam mantê-las longe da educação. Assim, discutir essas questões é buscar superar o conservadorismo social em termos morais, quebrar paradigmas e estigmas engessados, estereótipos, tabus e diversos outros fatores que dificultam a reflexão sobre esse tema em nosso país (ARAÚJO; BARROS JÚNIOR, 2016).

Considerações finais

Segundo a Lei de nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases, que regula todo o processo educacional no país, o tema Orientação Sexual deverá estar inserido na escola como tema transversal, a partir de três eixos norteadores. Sendo esses: corpo matriz da sexualidade, relação de gênero e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids. Assim, a discussão sobre a diversidade sexual, entra no eixo norteador relação de Gênero.

Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual dos PCN é caracterizada por trabalhar o esclarecimento e a problematização, a fim de favorecer a reflexão, valores e emoções recebidos e vividos no decorrer da história de cada um. Ressalta-se a importância de abordar a sexualidade não somente do ponto de vista biológico, mas, principalmente em relação aos seus aspectos sociais, culturais, políticos econômicos e psíquicos.

Porém, incluir discussões sobre diversidade sexual na escola ainda se revela algo limitado devido aos valores da família tradicional, principalmente aquelas integrantes de grupos religiosos, hoje representados pela atual bancada evangélica no Congresso Nacional. Fato é que se tem configurado um retrocesso para o avanço das discussões e para a criação de novas políticas públicas referentes ao tema. Isso fica evidente com a alteração ocorrida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, em que retira os termos

gênero e orientação sexual de alguns trechos específicos. Bem como a medida provisória de nº 870/19, assinada pelo atual presidente da república, que retirou a população LGBT da lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos.

A escola é um espaço de fundamental importância na promoção do respeito às diversidades sociais, uma vez que ela tem a responsabilidade de acolher sujeitos diversos. Por isso, esse espaço deve estar permeado por reflexões pertinentes de forma a produzir um novo olhar sobre a diversidade sexual, promovendo o pensamento crítico isento de preconceitos acerca o assunto. A omissão dessas questões no ambiente escolar se configura com o abandono no ensino médio, entre adolescentes na faixa etária dos 14 aos 18 anos de idade, conforme pesquisa divulgada na UOL . As causas desse abandono escolar se configuram por preconceitos diversos, agressões e *bullying* levando muitos à depressão e até mesmo ao suicídio.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) preconiza a sexualidade como um aspecto do ser humano que não se pode separar dos outros aspectos da vida. Isto na medida em que a sexualidade influencia nossos pensamentos, sentimentos e ações, bem como a nossa saúde física e mental, e, portanto, deve ser considerada como um direito básico do ser humano. Visto por esse prisma, a sexualidade comparece como um fator indissociável da educação. E, nesse sentido, discutir essa temática, nos auxilia no entendimento das especificidades individuais, buscando a aceitação e o respeito necessários à convivência entre iguais numa sociedade democrática.

Referências

ARAUJO, Susana Alves; BARROS JÚNIOR, José Maria de. *Gênero, identidade e diversidade sexual*: levantamento bibliográfico de discussões dessa temática no âmbito escolar. Disponível em: <<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/994>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*: a experiência vivida. v. 2, 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. *Conselho Nacional de Combate à Discriminação*. Brasil Sem Homofor-

bia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica*. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3). Brasília, 2009.

BRASIL. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT*. Brasília, 2009.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. *Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas*. [online]. v. 21, n. 4, p. I-IV. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132015000400001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2019.

FEITOSA, Lourdes C. *Sexualidade romana: para além dos paradigmas atuais*. Rev. Doxa, Araraquara, v. 17, n. 1 e 2, p. 295-308, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/index>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JESUS, Beto de et al. *Diversidade Sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. São Paulo: ECOS – comunicação em sexualidade, 2008.

LOURO, GUACIRA LOPES. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 18 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: 24 jan. 2019.

NEGREIROS, Teresa Creusa de Góes Monteiro; FERES-CARNEIRO, Terezinha.

Masculino e feminino na família contemporânea. *Estud. Pesqui. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100004&lng=pt&nrm=i-so>. Acesso em: 18 mai. 2019.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. 1975. Disponível em: <<http://www.who.int/country/bra/en>>. Acesso em: 19 abr. 2018

PRIORE, Mary Del. *Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

SANTOS, Daniela Alves Cunha dos. *Educação sexual: conhecimento e reflexões oportunizando relações menos violentas e preconceituosas no cotidiano escolar*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_artigo_daniela_alves_cunha_dos_santos.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

TAB UOL. *Os muros da escola*. Os desafios de jovens transgêneros para sobreviverem aos pátios e salas de aula no Brasil. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/trans-escola/#os-muros-da-escola?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 30 set. 2018.

TRANSGÊNERO: origem pode ser biológica e começar na gestação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2016/09/transgenero-origem-pode-ser-biologica-e-comecar-na-gestacao.html>>. Acesso em: 11 out. 2018.

VIÑAS, Sandra. *Transgêneros: preconceitos, discriminação e o modelo autodeterminativo para o direito*. Disponível em: <<https://sandravinas.jusbrasil.com.br/noticias/334551684/transgeneros-preconceitos-discriminacao-e-o-modelo-autodeterminativo-para-o-direito>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Recebido em: 22 de dezembro de 2018.

Aprovado em: 9 de maio de 2019.

Pelas ruas, o ecoar da fome transcende o direito à alimentação.

- Por las calles, el eco del hambre trasciende el derecho a la alimentación.
- Through the streets, the echoes of hunger transcend the right to food.

Ana Carolina Einsfeld Mattos¹

Vanessa Backes²

Resumo: O Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) consiste em um direito humano social fundamental. A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) realiza esse direito, provendo de forma regular e permanente a disponibilidade de alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, estando ambientalmente, culturalmente, economicamente e socialmente sustentáveis. Visto os aspectos da SAN e do DHAA objetivou-se discorrer sobre a percepção dos trabalhadores e usuários em situação de rua do serviço Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas. Através de uma análise descritiva, os dados obtidos por meio de 09 entrevistas com usuários e 10 entrevistas com trabalhadores foram avaliados de forma qualitativa e interpretados conforme a técnica de análise de conteúdo. Foram discutidos aspectos relacionados à qualidade do alimento, à quantidade, regularidade de acesso, à perda da autonomia nas escolhas alimentares, perda das práticas alimentares promotoras de saúde, e à perda das questões culturais. O DHAA foi evidenciado com

1 Mestranda do programa de pós-graduação em Ciências Sociais pela Universidade do vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. (São Leopoldo, RS, Brasil). Nutricionista. anamattos50@gmail.com

2 Doutora em Saúde Coletiva pela UNISINOS. Nutricionista e docente do curso de graduação em Nutrição na mesma instituição. nessabck@yahoo.com.br

base na sua violação para quem está em situação de rua. Após as análises ficou evidente a necessidade da temática da SAN e do DHAA ser reconhecido pela equipe de trabalhadores como parte fundamental do cuidado integral ao usuário.

Palavras-chave: Direito Humano à Alimentação Adequada. Segurança alimentar e nutricional. Situação de rua. CAPS AD.

Resumen: El Derecho Humano a la Alimentación Adecuada (DHAA) consiste en un derecho humano social fundamental. La Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) realiza ese derecho, proporcionando de forma regular y permanente la disponibilidad de alimentos de calidad, en cantidad suficiente, estando ambientalmente, culturalmente, económicamente y socialmente sostenibles. Dado que los aspectos de la SAN y del DHAA se objetivaron sobre la percepción de los trabajadores y usuarios en situación de calle del servicio Centro de Atención Psicosocial Alcohol y Otras Drogas. A través de un análisis descriptivo, los datos obtenidos por medio de 09 entrevistas con usuarios y 10 entrevistas con trabajadores fueron evaluados de forma cualitativa e interpretados conforme a la técnica de análisis de contenido. Se discutieron aspectos relacionados a la calidad del alimento, a la cantidad, regularidad de acceso, a la pérdida de la autonomía en las elecciones alimentarias, pérdida de las prácticas alimentarias promotoras de salud, y la pérdida de las cuestiones culturales. El DHAA fue evidenciado en base a su violación para quienes están en situación de calle. Después de los análisis quedó evidente la necesidad de la temática de la SAN y del DHAA ser reconocido por el equipo de trabajadores como parte fundamental del cuidado integral al usuario.

Palabras clave: Derecho Humano a la Alimentación Adecuada. Seguridad alimentaria y nutricional. Situación de calle. CAPS AD.

Abstract: The Human Right to Adequate Food (HRAF) consists in a fundamental social human right. The Food and Nutritional Security (FNS) ensures that right, providing in a regular and permanent form the availability of quality food, in sufficient quantity, environmentally, culturally, economically and socially sustainable. Considering HRAF and FNS, this work aims to discuss about the perception of the workers and the homeless users of the Center of Psychosocial Attention to Alcohol and Other Drugs. Through descriptive analysis, the data obtained by 09 interviews with users and 10 interviews with workers

were analyzed qualitatively and interpreted according to the content analysis technique. Aspects related to food quality, quantity, regularity of access to, the loss of the autonomy of food choices, the loss of food practices that promote health, and the loss of cultural matters. The HRAF was evidenced based on its violation for those who are in a street situation. After the analysis, the need for the working team to recognize HRAF and FNS as fundamental part of the comprehensive care to the users.

Keywords: Human Right to Adequate Food. Food and nutritional security. Homelessness. CAPS AD.

Introdução

O Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) consiste em um direito humano social fundamental. É um direito universal e, de forma estatal, assegura que os alimentos estejam disponíveis a todos e todas. (SIDEKUM et al., 2016). A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) por sua vez, consiste na realização desse direito, provendo de forma regular e permanente a disponibilidade de alimentos de qualidade, em quantidade suficiente e com base no respeito a diversidade cultural. Estando ambientalmente, culturalmente, economicamente e socialmente sustentáveis. (BRASIL, 2006). O não cumprimento dessas deliberações gera um caso de insegurança alimentar e nutricional, viola o direito humano à alimentação adequada e denigre a dignidade humana.

O alimento transforma o corpo em ser humano, em gente, em cidadão, para além do ato de nutrir, estendendo esta conexão aos princípios básicos de universalidade, equidade, integralidade, indivisibilidade, inter-relação, respeito à diversidade e não discriminação. (VALENTE, 2003).

Na sua participação social está diretamente ligado à noção de necessidades humanas básicas, e segundo Pereira (2006), definir necessidades básicas é diferenciar das ausências materiais. Baseia-se nas implicações que a não contemplação de necessidade social podem trazer, os danos e prejuízos que afetam a integridade física e de autonomia dos seres a ponto de efetivar uma subsistência.

A insegurança alimentar e nutricional e a violação do direito humano à alimentação adequada na maioria dos casos estão ligados à situação de fome. Fome de direito, de respeito, de comida. A fome é uma realidade demasiado gritante e extensa, para ser escondida aos olhos do mundo. (CASTRO, 1980). A pertinência desse assunto se dá em função de onde estes indivíduos estão inseridos em um contexto de saúde, visto que os Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS AD) estão dentre os serviços que contem-

plam este grupo populacional de usuários em situação de rua. Sendo assim, justifica-se a importância do presente estudo em potencializar na prática comum o reconhecimento do usuário em situação de rua, quanto aos aspectos ligados a (in) Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada, analisando aqui, a percepção dos trabalhadores e usuários em situação de rua do serviço CAPS AD.

Trata-se de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa (MINAYO, 1994; MINAYO, 1998). A pesquisa foi realizada no CAPS AD, serviço que está inserido dentro da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do município de São Leopoldo. Este serviço da saúde mental atende população adulta com sofrimento psíquico relacionado ao consumo de álcool/drogas.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e através de uma análise descritiva, todos os dados obtidos avaliados de forma qualitativa e interpretados conforme a técnica de análise de conteúdo por Bardin (2009).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), nº Resolução 092/2015. Também autorizado pela rede de saúde de São Leopoldo. Todos os participantes assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para se tornarem sujeitos de pesquisa.

Os resultados a seguir originaram da escuta de 09 indivíduos em situação de rua e 10 trabalhadores. Para não expor os participantes, suas falas serão apresentadas através da sigla U para usuários e T para trabalhadores, com o número identificando cada um deles.

Quatro conteúdos norteadores foram definidos: A perda da escolha alimentar; a segurança alimentar e nutricional; a violação do direito humano à alimentação adequada; e, o desafio do trabalho interprofissional no aspecto alimentar dos usuários do CAPS AD.

Perda da escolha alimentar: estranha normalidade

As escolhas alimentares são influenciadas por determinantes oriundos de duas grandes dimensões, a saber: Individuais e coletivas. Entre os determinantes individuais encontram-se os aspectos subjetivos, o conhecimento sobre alimentação e nutrição, e as percepções sobre alimentação saudável. Já entre os determinantes coletivos encontram-se os fatores econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2012).

A vida em sociedade se estabelece pelos movimentos dos seres, que abrange suas relações sociais. Não sendo estática, a vida envolve um movimento em constante transformação. Segundo Fernandes (2005), a sociedade

se organiza em torno da materialidade, porém nem sempre existe uma acessibilidade aos materiais necessários por parte de todos os indivíduos de forma igualitária, firmando-se o contexto de uma vida sub-humana como parte de um contexto social, o ser em situação de rua.

Em uma sociedade capitalista, as pessoas que não possuem dinheiro, não geram renda e não consomem, já estão automaticamente fora das benesses sociais. Surge desta forma o ser em situação de rua. Um ex- cidadão. Sujeito apagado do restante da sociedade e receptor de estigmas criados por ela própria. Colocado à margem como o indivíduo que não “respeita regras”, como se fosse o único responsável pelo não cumprimento das regras sociais. Não possuindo mais a capacidade de manter o seu próprio bem-estar irá procurar como último recurso às ruas para morar. Tornará o espaço público sua própria casa. (ALMEIDA, 2011).

A população em situação de rua é heterogênea, com diferentes realidades de vida, com histórias diferentes, mas que têm em comum a condição de pobreza absoluta e a falta de pertencimento à sociedade formal. (COSTA, 2005).

Vislumbra-se uma luta constante pela inclusão social desses seres que contraditoriamente vivem de fato em sociedade. Essa luta não se dá naturalizada nesse conjunto, não é uma luta por uma inclusão do que já está incluso, e sim pelo reconhecimento disso. Ao se falar em luta, se fala de uma luta pelo pertencimento social de quem vive em situação de rua. (FERNANDES, 2005). Aos olhos de uma sociedade baseada na materialidade (FERNANDES, 2005), abarca a existência de representações sociais pejorativas, em relação à população em situação de rua, que se manifestam nas relações sociais. Vagabundo, preguiçoso, bêbado, sujo, perigoso, coitado, mendigo... São designações comuns dirigidas às pessoas em situação de rua. Que tem seu agravante ao associar o consumo de drogas ilícitas. (MATTOS; FERREIRA, 2004).

Quando relacionamos a questão das escolhas alimentares aos indivíduos em situação de rua, o poder das escolhas alimentares deixa de existir, pois a dependência os persegue. Diversos depoimentos mostram a impossibilidade perante as escolhas alimentares diante do seu contexto de vida:

T8: “No natal, uma usuária veio dar um abraço chorando, dizendo que não teria nada na ceia de natal, nada teu, tudo doado, tu não escolhe nada. Eles não escolhem o que vão comer”.

U5: “Então eu como o que ganho, não escolho! [...] que nem agora aqui no caps, daqui a pouco vão fazer um cachorro quente, eu sei esperar o tempo”.

U7: “come comida que nem sabe da onde vem né, a gente tipo depende dos outros”.

Entrar na rua significa desenvolver um processo compensatório em relação às perdas e começar a usar outros recursos de sobrevivência, até en-

tão ignorados, e assimilar novas formas de organização que permitem a satisfação das necessidades e a superação dos obstáculos. (VARANDA; ADORNO, 2004). Caracterizam um novo modo de se vincularem ao contexto de vida, um modo de extrema vulnerabilidade social, dependência e perda da autonomia no que tange as escolhas alimentares.

Esta nova organização e percepção das necessidades nitidamente percebida nas falas, quando usuários e trabalhadores abordaram com normalidade a existência de espaços de acesso/doação de alimentos:

U2: *“se não é la no Centro Pop, almoço aqui no Caps[...] na rua tu encontra alguma coisa”.*

U3: *“no caps eu como comida e lanche com suco [...] lá no albergue janto[...]”.*

U6: *“como o que vem [...] ganho numa lancheria, e tem os pasteis do tio que dá”.*

T5: *“no albergue, aqui no caps, naquela padaria [...], tem um xis perto do centenário [...] e alguns restaurantes”.*

T2: *“acabam consumindo alimentos descartados, que já não servem para o consumo daquela família e as pessoas acabam doando [...] são as conhecidas maquinas”.*

Facchini *et al.* (2014) ressaltam que a falta de poder aquisitivo, agravada pela instabilidade e alta dos preços dos alimentos, pode ser mais relevante do que ter os alimentos disponíveis para a permanência do problema da insegurança alimentar e nutricional. O poder aquisitivo também traz um perfil social vulnerável às escolhas alimentares, pois em uma realidade de vida sem nenhum poder aquisitivo é fato consumado não haver nenhum movimento de escolha.

O fortalecimento da participação ativa e a ampliação dos graus de autonomia, para as escolhas e para as práticas alimentares implicam, por um lado, o aumento da capacidade de interpretação e a análise do sujeito sobre si e sobre o mundo e, complementarmente, a capacidade de fazer escolhas, governar, transformar e produzir a própria vida. Para tanto, é importante que o indivíduo desenvolva senso crítico frente a diferentes situações e possa estabelecer estratégias adequadas para lidar com elas. (ZIEGLER, 2012).

Quando se tem posse de dinheiro, as escolhas assumem outra relação, agora estou comprando, é meu e não estou ganhando. Isto é evidenciado na fala:

U8: *“se tenho dinheiro escolho comer essas coisas que não fazem mal. Eu [...] e prefiro comida mesmo, nada de lanchinho”.*

Diante das possibilidades de consumo, a decisão ativa e informada significa reconhecer as possibilidades, poder experimentar, decidir, reorientar, isto é, ampliar os graus de liberdade em relação aos aspectos envolvidos no comportamento alimentar que inclui o poder de escolha. (BRASIL, 2012).

Um trabalhador traz uma percepção de escolha alimentar facilmente

aplicável em curto prazo e na garantia da autonomia dos usuários quando diz: T5: *“pensando [...] chegam aqui no caps e é tudo pronto, a comida vem e não tem muita escolha. Eu lembrei de um fato, vem pra nos aqui no caps suco e todinho, e tem um usuário que disse, eu não gosto de suco eu queria tomar todinho, isso na hora do almoço, e ouvi alguém dizer, não, o todinho é para de tarde não é para o meio dia, daí é tipo isso, a pessoa já não tem escolha, ela tem que comer o que é oferecido né, e não pode decidir nem isso”*.

Dentro de uma sociedade, existem distintos modos de conceber a alimentação e a comida. A estratificação da mesa e da fisiologia do gosto produz efeitos sobre a condição social da pessoa em que se reduz a possibilidade de escolha do comer. Trata-se de uma espécie de aprisionamento da condição social. (FREITAS et al., 2008).

Nesta perspectiva de reorganização e readaptação, os usuários utilizam a moeda de troca como uma forma de conseguir/adquirir os alimentos, principalmente com sua mão de obra, trabalhando para alguns restaurantes: U6: *“porque eu ajudo os cara, varro as calçadas, lavo tudo, daí em vez de pegar em dinheiro pego em alimentação”*.

T4: *“E tem os guris que trocam serviços, vare calçada e ganham um xis”*.

A partir de tantas falas reais, está presente uma estranha normalidade dos fatos. Os usuários são naturalmente rotulados como moradores de rua e com isso se explica os movimentos de vida, como sendo o que são e fazem o que fazem. Normal é perceber que os movimentos que descrevem não são normais:

T6: *“a maioria pega essas quentinhas, pega até do lixo né [...] eu não vou escolher né, a pessoa esta em situação de rua”*.

T10: *“pegam o que sobra [...] esses não passam fome [...] tem boca para pedir né, porque ninguém se nega, é uma pena né ter que contar com a piedade de alguém né, mas se esse é o ultimo recurso que tem né”*.

U5: *“Eu não tenho muita escolha porque eu to na rua [...] dai come o que tem né [...] não vou escolher ainda por cima”*.

T2: *“se tem um pé de fruta eles pegam (risos) normal”*

Segurança alimentar e nutricional: qualidade e quantidade

A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) se constitui em um conceito bastante abrangente e de natureza interdisciplinar, (KEPPLE; SEGALL-CORRÊA, 2011) como pode ser observado no texto da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN):

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualida-

de, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. (BRASIL, art. 3º, 2006).

A LOSAN instituiu a obrigação de o Estado fornecer as condições necessárias à realização da SAN. A fim de garantir que, de fato, ela seja alcançada, a Lei número 11.346/2006 que criou o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), que consiste em uma rede de programas sociais, programas de alimentação e nutrição, ações estruturantes e equipamentos públicos. (BRASIL, 2006).

Quando as necessidades nutricionais não são atendidas, tanto na quantidade, quanto na qualidade do que se consome, se alcança um nível de insegurança alimentar, que também traz consigo aspectos psicológicos incorporados nesse contexto. Seu nível vai desde uma preocupação básica em se obter alimento em um futuro próximo até o nível mais grave, que é a fome. (HACKETT *et al.*, 2008).

Diferentes grupos populacionais classificariam a fome como uma sensação apenas fisiológica, mas que excede o poder de controle do corpo e dessa sensação. Falar de fome está ligado desde a vontade de comer até a mais cruel forma de sensação humana. (VALENTE, 2003). A devastação provocada pela fome e pela má nutrição, não é imediatamente visível. Tanto homem ou mulher, assim como uma criança, podem ter um peso normal e, no entanto, estarem malnutridos. (ZIEGLER, 2012).

No Brasil, algumas políticas públicas foram formuladas para amenizar os casos e o sofrimento humano por falta de acesso ao alimento. Entre elas, o programa de restaurantes populares, que objetiva fornecer alimentação baseada nos princípios da SAN, visando desde práticas alimentares promotoras de saúde até o respeito à diversidade cultural, e que sejam ambiental e socialmente sustentáveis. Com acesso universal, os restaurantes populares ofertam preparações alimentares a baixo custo priorizando então os grupos em situação de insegurança alimentar e nutricional. (GODOY *et al.*, 2014).

Para além, segundo o atual Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PLANSAN 2016-2019), aprovado pelo pleno executivo da Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN) em 05 de maio de 2016, estão entre as metas acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável. A previsão é de até 2030, acabar com a fome e garantir o acesso de todas as pessoas, em particular pessoas em situações vulneráveis, a alimentos seguros, nutritivos e suficientes durante todo o ano. (CAISAN, 2016).

Por mais que a SAN tenha um conceito definido e ela seja entendi-

da como seguro aqueles que têm acesso (físico e econômico) à alimentação, a fim de atender as suas necessidades de uma vida plena, saudável e ativa. (BRASIL, 2006; FERRI; HEES, 2015). Este conceito apareceu de diferentes maneiras nas respostas dos entrevistados, porém com uma grande dificuldade em entender a alimentação na sua total dimensão.

Ao serem questionados sobre o entendimento da segurança alimentar e nutricional, diversas respostas acabaram por explicar a alimentação segura com base no aspecto físico do alimento, principalmente o aspecto sanitário, como evidenciado nas falas dos usuários e profissionais a seguir:

U1 *"Bah o alimento seguro eu acho que é aquele que é comprado. Da rua tu [...] sente o aroma e vê que não tá estragado e segue comendo, tá com fome né".*

T4 *"Um alimento que esteja dentro do prazo de validade (pausa longa) [...] nas condições climáticas [...] seguro nesse ponto de vista físico né, já é sobra, não vai ta na validade".*

Logicamente que a partir do aspecto sanitário acaba-se trazendo outras manifestações ao comer esses alimentos:

T9: *"Alimento seguro é um alimento que não vá fazer mal [...] não vá causar [...] risco de infecção, risco de morte, de intoxicação".*

U5 *"Eu creio que nada que entra contamina [...] creio que não vá fazer mal, Jesus cuida".*

Entretanto, no viés da segurança alimentar e nutricional, também é possível relacionar como uma questão social e cultural. Alimentar familiares e amigos e se alimentar abrangem uma das atividades de maior riqueza quando retrospectivamente falamos em relações sociais, visto que, a pluralidade da vida está correlacionada com a identidade cultural que nos constitui. (VALENTE, 2002). Algumas falas trazem uma relação do alimento como uma questão social, relacionando perda de cultura alimentar pelo usuário em situação de rua e tudo o que o alimento representa na vida de quem está nesta situação. Representação de omissão dos desejos e dependência alimentar.

U7: *"a gente tipo depende dos outros, isso não pode ser seguro" e o T4 complementa: "Porque normalmente o usuário que esta na rua vai se alimentar daqui a pouco não do que eles tem o desejo de comer, mas que vão estar pedindo ou recebendo de uma oferta dada [...] mas não acho que isso é seguro".*

A comida se tempera, é saboreada e estabelece identidade social. Alimento é o que pode ser ingerido para manutenção das necessidades vitais, comida é o que se come com prazer de acordo com a comensalidade. As diferenças socioculturais da alimentação apresentam distinções entre alimento e comida. Comida é vida, alimento é sobrevivência. (FREITAS *et al.*, 2008). E embora consiga nutrir-se, não se tem a garantia que conseguirá o alimento sempre, e mesmo que consiga o fato de depender de outros para ter acesso

ao alimento não deve ser naturalizado, natural deveria ser ter acesso à comida todos os dias. (VALENTE, 2003).

Na perspectiva qualitativa da segurança, as falas são evidentes quanto a não qualidade dos alimentos consumidos, principalmente aqueles doados: U9 *“não adianta matar a fome com pastel e essas coisas que não alimentam, passa um tempo já to com fome de novo”*.

U8 diz *“seguro é comer arroz, feijão, massa, carne, tomate, cebola, alface, abobrinha, repolho, couve flor, milho, deu ate vontade”*.

T6 *“um alimento saudável, que a gente saiba a procedência né, assim tipo uma fruta, uma verdura, não qualquer porcaria, um pão ou uma carne podre”*.

T3 ao dizer *“uma alimentação feita com produtos mais saudáveis possíveis, frutos de hortas urbanas, hortas comunitárias, ah verduras”*.

Já na perspectiva quantitativa, foram relatadas situações de extrema violência aos serem questionados sobre segurança alimentar e nutricional. Uma grande parcela da população brasileira vive, ou, sobrevive em um verdadeiro estado de miserabilidade, e, conforme já se sabe, a fome crônica está presente para quem vive nestas condições precárias. (FERRI; HEES, 2015).

Salvo raras exceções, um homem pode viver normalmente três minutos sem respirar, três dias sem beber e três semanas sem comer. Não mais. Então começa a agonia. (ZIEGLER, 2012). A alimentação como necessidade de sobrevivência tem direta relação com a sensação de tempo em que as pessoas suportam ficar sem comer. Isso em relação tanto à disponibilidade quanto à quantidade de alimentos consumidos:

U3 *“fico com estômago cheio, como tudo que ganho até encher, daí quando chega no limite eu paro”*.

U5 *“eu já fiquei um dia e pouco sem comer e aguentei. Eu não digo na questão do pensamento, mas sei que com uma refeição ao dia eu sobrevivo”*.

T2 diz *“quem chega dizer que passa fome é porque não consegue fazer três refeições diárias, ela realmente vai dormir com fome”*.

Violação do direito humano à alimentação adequada

Quando se trata dos direitos humanos em um contingente de desigualdades, é fato que ocorrem injustiças a uma classe marginalizada e é impossível resolver aspectos de violação dos direitos sem uma política social que visem os problemas crônicos da nossa organização social. Uma política sem privilégios de alguns e sim de promoção e respeito ao ser humano na garantia dos direitos individuais e coletivos. (DORNELLES, 1993).

O Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) engloba o respeito às práticas, hábitos e cultura alimentar, o respeito e responsabilização

perante o estado de saúde da população; a atenção às diversas formas de vulnerabilidade social e a instituição de um processo idealizado em que todos os indivíduos sejam capazes de se alimentar e alimentar ao próximo com dignidade, a partir do seu esforço. Assim, a realização do DHAA depende mais do que a simples disponibilidade de alimentos, mesmo que saudáveis. (VALENTE, 2003). Sendo um direito social fundamental, introduz uma base normativa obrigatória no plano estatal. Direito este que, ao ser violado, afeta diretamente a dignidade da pessoa humana. (SIDEKUM *et al.*, 2016).

Os direitos de hoje são direitos históricos, nascidos de forma gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 2004). Logo, o direito à alimentação também nasce no decorrer da história e se concretiza aos poucos.

Para a devida concretização do DHAA é necessário primeiramente garantir a disponibilidade dos alimentos em quantidade suficiente e com qualidade de oferta e produzidos de forma sustentável. Também, requer a acessibilidade do alimento de forma a possuir por esforço próprio, seja por um trabalho que gere renda necessária para a compra ou pela própria produção do alimento. Requer também a garantia da permanência cultural do alimento, possuir capacidade de armazenamento desse alimento, assim como possuir os requisitos mínimos de infraestrutura para manipulação desse alimento. Por fim, requer a informação sobre os processos de higiene relacionados aos alimentos e instituir o alimento no grupo familiar de forma a produzir saúde, relacionando a alimentação com os demais cuidados de saúde. (VALENTE, 2003).

A plena efetivação do DHAA se dará a partir de relações intersetoriais e, sobretudo, de uma profunda e sincera mudança de cultura, que desnaturalize as situações de opressão e violação de direitos. (CASEMIRO *et al.*, 2010). Falar de necessidades básicas para se viver trazendo a alimentação como básico em um conjunto que se executa apenas um mínimo social, exige o reconhecimento da existência de necessidades humanas e da obrigação do Estado de satisfazê-las. Logo, só será possível falar em direitos fundamentais no que tange a complexidade da vida em sociedade, da vida real, quando por meio de políticas públicas sociais os indivíduos possam utilizar de serviços sociais, básicos e essenciais, na posse de direito. (PEREIRA, 2006).

Classificar unicamente a alimentação por sua dimensão econômica, de acesso à renda ou pela disponibilidade do alimento, e até mesmo pelo estado nutricional que esse alimento irá trazer, não dimensiona o total significado que a alimentação, a fome e a má nutrição podem constituir. (VALENTE, 2002).

As falas dos usuários mostram não somente a não escolha, mas também a relação que a alimentação traz na vida destas pessoas, a impotência, o medo, o resto, o descartado, a fome, o não saber o que se está comendo, a não satisfação, comer para se manter de pé.

O medo talvez seja um dos sentimentos mais característicos dos seres humanos, mas pouco se fala dele. Aqui não se fala só do medo individual, que domina cada um de nós naquilo que nos é íntimo; mas sim do medo coletivo, como fenômeno sociocultural e ambiental, que atinge a nossa própria condição humana. Entre os acontecimentos demasiado humanos que mais produzem, reproduzem e espalham o medo, estão os flagelos da fome. (BRASIL, 2013). Este medo aparece na fala dos entrevistados:

T1: "O que achar para comer. É desespero".

U1: "há um desespero [...] fome é uma coisa muito destruidora, tu não consegue dormir, não consegue ter uma sensação de descanso, chega um ponto que tu não consegue nem caminhar direito. A dor é muito grande (pausa longa) Acho que não tem dor pior do que a dor da fome! Principalmente depois que comecei a usar drogas, ver cara do meu lado morrendo de fome, não aguentar o psicológico, se tu não foca na mente, no cérebro, tu cai".

U7 diz "Uma loucura, tem vezes que tu ta louco de fome vai procurar e não acha nada. Fica naquela angustia, naquela depre, revolta".

A dor provocada pela fome aparece nas falas com uma dimensão muito maior que a dor física, principalmente para os usuários, aqueles que a sentem:

U3 "fome é Uma dor".

U5 "Eu já vi muito sofrimento, já vi a tristeza da alma, por não ter um pão para comer [...] É ter a tristeza de não ter o que comer".

U8 "Eu já passei muita fome, já comi do lixo, eu sei bem o que é passar fome, é ficar sem comer, não ter nada, não ter alguém junto [...] uma dor".

T7 "o desespero do bebe quando ta com fome, então um adulto e na situação deles".

T8 "Ter necessidade, teu organismo já grita, dói a cabeça, dói o estomago, sente mais frio no inverno".

Dentre todos os direitos humanos, o direito à alimentação é, seguramente, o mais constante e mais massivamente violado em nosso planeta. A fome assemelha-se ao crime organizado. (ZIEGLER, 2012). Percebe-se que tanto os usuários quanto os trabalhadores entendem que esta situação pode ser resolvida, com "o jeito brasileiro":

U4 "mas eu dou um jeito e não passo fome".

T6 "Eles sempre dão um jeito, sempre".

Embora muitos entrevistados não consigam expressar a insegurança alimentar e a violação do DHAA, nas falas esta vulnerabilidade é evidenciada, como nesta, a seguir:

U2 "O alimento é uma necessidade básica, é básico pra qualquer ser humano, acho que mesmo que tu não tenha condições de adquirir esse alimento, acho que deveria ter um movimento social que não deixasse ninguém passar fome, hoje

tem muitas pessoas que passam fome. Todo mundo tem direito a alimentação, a moradia (pausa) e eu sou morador de rua, e aí cadê esses direitos, tá só no papel”.

O direito humano se agrega ao direito à nutrição, quando se entende que o alimento só adquire uma verdadeira dimensão humana quando transforma um ser humano bem nutrido, saudável, digno e cidadão. (VALENTE, 2002). O usuário reconhece:

U1 *“agora pouco tive uma internação, passei dois meses me alimentando bem que tu até vira gente”.*

Ao se falar da alimentação como forma de direito fica inevitável não citar todos os demais direitos em situação de violação, assim como a percepção da fome como algo não distante e a clareza de não possuir esses direitos pelo seu contexto de vida, como nas falas:

U2 *“eu sou um morador de rua”.*

U1 *“nada dos direitos chegam para nós”.*

O termo “experiências desestruturantes” vem para designar de maneira geral as experiências individuais, que minam seu potencial de organização, sua capacidade de articulação com o meio em que vive, sua autoimagem, autoestima e sua identidade dentro do grupo. (VARANDA; ADORNO, 2004).

Na fala de um dos entrevistados fica clara essa relação social

U7 *“De não conseguir nada, e muitas vezes por falta de animo também, sabe ter que correr atrás, vergonha [...] ir lá pedir [...] sabendo que se pedir eles vão me dar, mas por vergonha de ir ali”.*

Para muitos usuários em situação de rua estar nesta condição significa ter descido ao nível mais baixo do status social. Tal constatação faz com que eles coloquem em xeque o valor que atribuem à própria vida, questionando o significado de sua existência. (ROSA *et al.*, 2005). Como afirma um usuário:

U9 *“a gente é invisível”.*

Configurando sua identidade, a partir destes valores, acaba vivendo o que denomina uma das mais cruéis fases que podem existir ao ser humano. Justamente uma etapa na qual a própria humanidade lhe é negada. O cidadão em situação de rua não é visto como um igual, como integrante da mesma espécie, apenas não é visto. (MATTOS; FERREIRA, 2004). A desigualdade fica evidente nas falas:

T10 *“na hora do almoço, que é o horário para comer um almoço, daí comem um pastel né, como conseguem? uma vez ou outra tudo bem... a rotina deles é comer o que dá... tem que comer um bolo de chocolate agora porque é o que tem para comer. Então olha é um desequilíbrio olha como é a vida deles né, ui”.*

U2 *“é que o cara da rua tem um organismo forte, entendeu, agora de repente tu comer uma comida que eu como tu vai passar mal, ter uma dor de barriga [...] aí*

para nós o cara é meio dinossauro”.

Frente a essa vulnerabilidade social claramente descrita e a sensação de desigualdade que o fazem ser vistos como diferentes da sociedade faz com que facilmente sejam questionados sobre a forma como existem. Pertencer a uma classe que subsiste traz a essas pessoas muita fragilidade, tristeza, dor e angústia, ainda mais quando falamos de se alimentar frente a esse contexto de vida.

Na passagem da década de 1970 para 1980, pesquisadores americanos e ingleses voltaram sua atenção para o fenômeno das pessoas que permaneciam saudáveis apesar de expostas a severas adversidades. Chamaram inicialmente essas pessoas de invulneráveis e o fenômeno, de invulnerabilidade, como o termo que seria mais tarde substituído por resiliência. (BRANDÃO *et al.*, 2011). Ser resiliente é ser capaz de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças.

Falar de violação do direito à alimentação que vem com a resiliência nesse contexto leva a um imaginário de que tudo é adaptável, tudo é possível manejar, para tudo se dá um jeito e ao invés de viver, se sobrevive. Porém falar de alimentação em um contexto de vida sub-humano é também falar de tudo que envolve se alimentar, e existem muitas fraquezas não adaptáveis.

O U9 transmite que nem sempre se consegue adaptação desta violação quando traz:

U9: “É o maior direito, ninguém sabe o que é estar na rua, a gente é invisível, por isso o direito não chega. Eu tenho filho, e não tenho comida nem pra ele”.

Quem tem fome não somente a sente, mas também a vê, pensa sobre e age para conseguir tal alimento. Passar fome é também ver os filhos passarem fome, assim como conseguir comida que anteriormente foi jogada no lixo é passar fome. Passar fome é ser obrigado a comer o resto dos outros para se alimentar, assim como ficar dias sem ter o que comer. Passar fome é se limitar a uma refeição ao dia por não ter acesso a mais. Enfim, passar fome é sentir humilhação para conseguir o alimento, passar fome vai além de não ter acesso, ter medo de passar fome é estar submisso à fome, assim como também é ser submisso recorrer a recursos que afetem sua dignidade para garantir o alimento. (VALENTE, 2003).

Esta relação da vida com o alimento aparece em uma fala de um usuário quando diz:

U3 “Tudo que tu faz que tu vai planejar em fazer envolve o alimento, encontros sociais, tu vai num barzinho e vê o que vai comer, um aniversário, tudo envolve o alimento”.

Alguns trabalhadores ao perceberem que a alimentação é um direito e este está sendo violado, buscaram soluções “imediatas” para resolver o problema e logo aparecem algumas alternativas, tais como:

T4 “mas é um direito que ninguém tem e daí eu não sei como seria garantido. Talvez (entusiasmo) os restaurantes populares!”

T7 “É sobrevivência né, é uma prioridade que o governo devia ver, um dos grandes pecados é não valorizar a alimentação”.

As necessidades básicas são direitos indispensáveis, inegociáveis e incondicionais a todos, e quem não o tem por falhas do sistema socioeconômico teria que ser ressarcido deste déficit pelo próprio sistema. (PEREIRA, 2006).

Evidenciou-se uma dificuldade de entendimento sobre o que é ter posse de seus direitos, principalmente nas dúvidas expressadas, como nos seguintes casos:

U4 “Sim, o alimento é básico. Sem ele morre. Eu acho que sim é direito, se não, não sobreviveria”.

T9 “É direito de todos, mas nem sempre é dever dos serviços fornecer o alimento... acho que alguns usuários tem o direito por estarem frequentando aqui o serviço, mas o serviço não se faz pelo direito de comer... na verdade é um plus né, aqui no caps”.

A fala acima evidencia a ideia do alimento visto como algo doado, com a característica do não compromisso, embora o alimento em um serviço secundário de permanência diária comporte o direito ao alimento.

A realidade dos deveres implica, evidentemente, a realidade dos direitos, o que em outras palavras, significa que, sem a titularidade dos cidadãos àquilo de que essencialmente precisam para desempenhar suas obrigações, eles não podem ser cobrados pelos descumprimentos destas, ou seja, a procura pelos serviços do CAPS AD pela disposição do alimento não deve ser cobrada como um descumprimento. (PEREIRA, 2006).

Em se tratando do direito à alimentação é de extrema relevância a sua importância, uma vez que, como já foi dito, quem não se alimenta não vive, e, em não vivendo, não é possível assegurar mais nenhum dos demais direitos fundamentais albergados pela nossa Constituição Federal. (FERRI; HEES, 2015).

Um indivíduo por melhor estado de saúde que aparente, se necessita buscar seu alimento diário do lixo, ou então precisa recorrer a recursos que afetem sua dignidade para a garantia de sua alimentação, tem de fato seu direito humano violado, mesmo que esse indivíduo esteja bem nutrido e consiga se alimentar regularmente e/ou alimentar ao próximo. (VALENTE, 2003).

Uma frase impactante dita por um usuário esboça esta realidade:

U5 “Se os animais que não trabalham são dignos do pão, quem dirá nós seres humanos”.

Cuidado na perspectiva interprofissional: desafios do reconhecimento

A integralidade no cuidado em saúde aos usuários é um dos princípios do sistema único de saúde (SUS), que abrange considerar as especificidades de pessoas ou grupos de pessoas, ainda que minoritários em relação ao total da população. Ou seja, integralidade no cuidado em saúde é levar em consideração as necessidades de cada indivíduo e a partir delas contemplar as demandas de saúde. (BRASIL, 2000). Nesta perspectiva, profissionais com capacidade de atendimento a diferentes demandas, com olhar ampliado e de forma resolutiva tornam-se necessários nos serviços de saúde.

As práticas de saúde quando conquistadas coletivamente, com o envolvimento de profissionais, gestores e usuários representam o reconhecimento do princípio de integralidade, portanto as instituições de saúde representam o espaço de interlocução dos interesses desses diferentes atores sociais. (PINHEIRO; LUZ, 2003).

Os núcleos profissionais que compõe o sistema de saúde trazem consigo contribuições teóricas e práticas que se diferenciam entre si, de profissão para profissão, e embora tenham questões específicas trazidas desde sua formação profissional, e que constituem a singularidade de cada núcleo, a área em que se incluem se mantém a mesma, a área da saúde. Visto isso um usuário não precisa passar por todos os núcleos de profissionais para ter a garantia de seu cuidado de saúde de forma ampliada e com base na integralidade. (ELLERY *et al.*, 2013).

Essa junção de saberes compreende a colaboração interprofissional nos ambientes de trabalho (COLET, 2002), promovendo total interrelação entre os grupos de profissionais e otimização de suas demandas, organizando os saberes e práticas nas necessidades e interesses dos usuários. (ELLERY *et al.*, 2013).

A interprofissionalização no cotidiano dos serviços de saúde garante a integração de diversos núcleos de saber e o olhar ampliado às demandas de saúde, logo, a junção de saberes desses profissionais constitui a prática compartilhada, o que potencializa a atuação profissional e garante a totalidade do cuidado em saúde. (ELLERY *et al.*, 2013).

No serviço de saúde estudado a questão da alimentação parece não ter sido foco de discussões de equipe, contudo com a inclusão do núcleo de nutrição e a realização destas entrevistas, já constitui um início de um diálogo que se efetiva na troca de saberes.

Os trabalhadores ao serem questionados sobre sua prática profissional expressam que entendem a necessidade do diálogo acerca da alimentação, percebem que o direito a ele é violado entre os usuários participantes do serviço, e evidenciam desconsiderar a temática da alimentação ao trabalhar

com o usuário.

Na medida em que os trabalhadores são questionados sobre a importância de tomar conhecimento sobre a alimentação deste usuário que está em atendimento, fica evidente a concordância dessa importância nas falas, como:

T2: “Seria importante saber onde consegue né, até para ver o que pode ser feito em favor dele”.

Muitas respostas acabam fazendo pensar nas movimentações que acontecem em torno da alimentação e como atualmente lidam com a questão, as perguntas acabam sendo geradoras de reflexões sobre seu agir como na fala:

T6 “Acho que é importante, mas nunca fui atrás para saber onde, nunca perguntei, nem pensei em perguntar isso, mas, caramba! Sim, comer é importante”.

Assim como na procura por resolução dessa problemática:

T3: “Eu penso que sim, porque a gente poderia fazer uma parceria formal, de que esses alimentos pudessem ser revertidos para o serviço e o serviço fazer a entrega desse alimento”.

T8 “Acho importante até que tivesse um trabalho com eles sobre isso, de que forma que eles lidam com isso”.

Garantir essa reflexão da alimentação, visando o princípio de integralidade do cuidado em saúde, as práticas de atenção devem abranger ações de promoção e prevenção à saúde, tendo em vista os fatores de risco e amparando tanto na assistência aos danos quanto na reabilitação. Uma atuação integral ao sujeito amplia-se a todos os espaços do sistema de saúde, o que garante tal execução da totalidade de cuidado. (CAMPOS, 2003). O cuidado com a alimentação e tudo que nela está incluso faz parte do cuidado quando visamos à integralidade do sujeito, um grande desafio é esse reconhecimento, ainda mais sendo de responsabilidade de todos os envolvidos nesse cuidado.

Visto a consideração da importância em se falar, pensar e agir em torno da alimentação, os profissionais, embora achem de extrema importância esta temática, não a abordam em sua prática. Algumas falas dos profissionais trazem o que os mesmos não fazem e poderiam fazer, partindo primeiramente do acolher de forma ampliada, ao serem questionados se realizam perguntas frente ao tema em seus atendimentos:

T1 “Ah, Não! Não pergunto sobre alimentação (pausa)”.

T2 “Pergunto só por curiosa”.

T5 “quando me relatam estar privados do alimento a gente logo vê o que temos no serviço para poder saciar”.

T10 “Pergunto se percebo algo errado, eu sinto muita pena, se alguém pedir algo para comer eu não nego”.

Por outro lado, alguns profissionais referiram sempre abordar o tema da alimentação com os usuários, como:

T4 “Sempre pergunto. Tanto que eu sei dos lugares onde comem”.

T7 “eu pergunto se está com a família né, onde estão fazendo as refeições [...] como é que é [...] Se ganham cesta básica [...] dá onde tira o alimento, pergunto se tem dinheiro o que faz primeiro, se primeiro vai usar a droga ou primeiro vai comprar algo para comer”.

Falar de alimentação, mesmo que seja enquanto uma coleta de dados, já gerou posicionamentos e motivações. Diversas falas trazem pensamentos de ação neste contexto de cuidado; uma delas exemplifica isto:

T1 “Da minha parte é a informação e obviu a intenção de ajudar [...] tem haver com humanidade [...] é para isso que estou aqui”.

Somente com a aproximação do conteúdo humano dos que buscam os serviços de saúde se pode compreender o cuidado na nutrição. A aproximação da realidade desse usuário se dá na escuta sensível do profissional. (FREITAS *et al.*, 2008).

Outras falas trazem opções de mudança:

T3 “a gente podia trabalhar interdisciplinarmente [...] pensar em ações intersetoriais [...] com as feiras, com as ações de economia, fazendo com que o paciente pudesse ter uma participação mais efetiva nesses espaços também”.

T9 “poderia ajudar fazendo contato com entidades [...] feiras. Acho que isso é bem do administrador contatar e fazer parcerias, mas eu faria isso [...] a gente poderia com esses alimentos fazer aqui oficinas culinárias que eles mesmos [...] Um lugar para que pudessem cozinhar e terem um espaço digno para sua alimentação [...] mas a horta nos já temos! (risos)”.

A busca constante pela mudança da situação de saúde da população exige de cada profissional a reflexão das possibilidades geradoras de mudança, que engloba o trabalho em equipe e a procura do saber e agir nas diferentes realidades. (MACHADO *et al.*, 2007). Por mais que alguns profissionais questionam e entendem o contexto de vida, fica evidente que não há uma instituição dessa prática, nenhuma pergunta aparece com vistas à alimentação tendo como base o roteiro institucional de acolhimento do serviço.

Considerações finais

A alimentação e a nutrição são multidimensionais, fundamentais e essenciais para a manutenção da vida. São muitas as facetas que entrelaçam o ato de se alimentar, do querer e do poder. E também são muitos os obstáculos para chegar a uma alimentação para quem vive em situação de rua. Visto isso e analisando todos os depoimentos coletados, fica clara a complexidade que

a alimentação exerce na vida dos usuários entrevistados. Assim como o quão complexo é trabalhar essas questões no cotidiano do serviço.

A (in)segurança alimentar e nutricional do usuário em situação de rua do serviço CAPS AD é evidente, e tanto nas falas dos usuários quanto dos trabalhadores do serviço, contemplam aspectos de extrema vulnerabilidade frente à alimentação. Com vistas a essa problemática, esteve presente nas falas sobre os aspectos da SAN a qualidade do alimento, a quantidade, regularidade de acesso, a perda da autonomia nas escolhas alimentares, a perda das práticas alimentares promotoras de saúde, e a perda das questões culturais.

O direito humano à alimentação adequada é de fato um direito humano fundamental e a sua violação, bem como a consciência da importância da legitimação deste direito ficam evidentes nos relatos. Visto isso, diversas falas de usuários e trabalhadores expressaram a dor, o sofrimento, angústia, e principalmente a fome existente. Assim como a inquietação de alguns na tentativa da resolução desse problema social.

Contudo, torna-se imprescindível que os profissionais da saúde, indiferente de sua formação profissional, tenham clareza sobre a importância do reconhecimento do usuário em situação de rua no âmbito da segurança alimentar e nutricional e do direito humano à alimentação adequada.

Devido a uma baixa contextualização dos cuidados com a alimentação de indivíduos em situação de rua, verifica-se a necessidade de mais estudos que busquem compreender a questão da insegurança alimentar nesse grupo populacional, assim como relacionar a alimentação adequada como forma de direito. Fica evidente neste trabalho a importância em se dialogar a alimentação na lógica de uma defesa.

Referências

ALMEIDA, D. C. Morador de rua: da questão social para a questão midiática. Puçá: *Revista de Comunicação e Cultura na Amazônia*. Belém, v. 1, n. 1, p. 77-102, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://revistapuca.estacio.br/>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revisada e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Pai-déia*, Belo Horizonte, v. 21, n. 49, p. 263-271, mai./ago. 2011. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/html/3054/305423783014/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Secretaria Executiva Sistema Único de Saúde (SUS): Princípios e Conquistas/* Ministério da Saúde, Secretaria Executiva. – Brasília: Ministério da Saúde, 2000. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_principios.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. *Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006.* Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União 2006; 18 set. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.* Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; 2012. Disponível em: <https://www.ideiasnamesa.unb.br/files/marco_EAN_visualizacao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Direito à alimentação adequada.* – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/ PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <<http://www.fao.org/news/story/es/item/20694/icode>>. Acesso em: 8 out. 2017.

BOBBIO, N. *A era dos direitos.* 1909; trad. Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CAISAN - *Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PLANSAN 2016-2019).* Brasília, maio de 2016. Disponível em < <http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2016/05/PLANSAN-2016.pdf>>. Acesso em: 22 de outubro de 2017.

CAMPOS, C. A. O desafio da integralidade segundo as perspectivas da vigilância da saúde e da saúde da família. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 569-584. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n2/a18v08n2>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

CASEMIRO, J. P.; VALLA, V.; GUIMARÃES, M. L. Direito humano à alimentação

adequada: um olhar urbano. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 2085-2093. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n4/a22v15n4.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

CASTRO, J. *Geografia da fome*. O dilema brasileiro: pão ou aço. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares/Achiamé, 1980.

COLET, N. R. *Enseignement universitaire et interdisciplinarité: un cadre pour analyser, agir et évalue*. Bruxelles: Boeck & Larcier, 2002.

COSTA, A. P. M. População em situação de rua: Contextualização e caracterização. *Revista Virtual Textos & Contextos*, Porto Alegre, n. 4, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/993/773>>. Acesso em: 2 out. 2017.

DORNELLES, J. W. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

ELLERY, A. L.; PONTES, R. S.; LOIOLA, F. A. Campo comum de atuação dos profissionais da Estratégia Saúde da Família no Brasil: um cenário em construção. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 415-437. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v23n2/v23n2a06.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

FACCHINI, L. A. et al. Insegurança alimentar no Nordeste e Sul do Brasil: magnitude, fatores associados e padrões de renda per capita para redução das iniquidades. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 161-174, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v30n1/0102-311X-csp-30-01-00161.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

FERNANDES, I. A dialética das possibilidades: a face interventiva do Serviço Social. *Revista Virtual Textos & Contextos*, Porto Alegre, n. 4, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1009/789>>. Acesso em: 13 out. 2017.

FERRI, C. A.; HEES, C. A. *A alimentação como um direito fundamental*. Unaspress - Imprensa Universitária Adventista, 2015. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/juridica/wp-content/uploads/2016/04/alimentacao_86_97.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

FREITAS, M. S. *et al. Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GODOY, K. C. *et al.* Perfil e situação de insegurança alimentar dos usuários dos restaurantes populares no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 6, p. 1239-1249, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v30n6/0102-311X-csp-30-6-1239.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

HACKETT, M. *et al.* Gender of respondent does not affect the psychometric properties of the Brazilian Household Food Security Scale. *International Journal of Epidemiology*, Columbus, v. 37, p. 766-774. 2008. Disponível em: <<http://ije.oxfordjournals.org/content/37/4/766.full.pdf+html>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

KEPPLE, A. W., SEGALL-CORRÊA, A. M. Conceituando e medindo segurança alimentar e nutricional. *Ciência & Saúde Coletiva*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 187-199. 2011. Disponível em: <http://ideiasnamesa.unb.br/upload/biblioteca-caldeias/1390907834Conceituando_e_medindo_a_SAN.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MACHADO, M. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 335-342. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200009>. Acesso em: 22 out. 2017.

MATTOS, R. M.; FERREIRA, R. F. Quem vocês pensam que (elas) são? Representações sobre as pessoas em situação de rua. Universidade São Marcos. *Psicologia & Sociedade*, São Marcos, v. 16, n. 2, p. 47-58, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a07v16n2>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MINAYO, M. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994

MINAYO, M. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

PEREIRA; P. P. *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, R.; LUZ, M. T. Práticas eficazes x modelos ideais: ação e pensamento na construção da integralidade. In: PINHEIRO, R; MATTOS, R. A. de. (orgs.). *Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS: ABRASCO, 2003. Disponível em: <https://chasqueweb.ufrgs.br/~mauremramos/outros/artigo_madel_roseni.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

ROSA, A. S.; CAVICCHIOLI, M. S.; BRÊTAS, A. P. O processo saúde-doença-cuidado e a população em situação de rua. *Rev Latino-am Enfermagem*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 576-582, jul./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2814/281421846017/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SIDEKUM, A.; WOLKMER, A. C.; RADAELLI, S. M. *Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos*. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016.

VALENTE, F. S. *Direito humano à alimentação: desafios e conquistas*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

VALENTE, F. S. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

VARANDA, W.; ADORNO, R. F. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.13, n. 1, p. 56-69, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n1/07>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

ZIEGLER, J. *Destruição massiva: geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

Recebido em: 22 de dezembro de 2018.

Aprovado em: 10 de abril de 2019.

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

Observatório de Educação em Direitos Humanos / Unesp

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

POLÍTICA EDITORIAL

1. Foco e escopo:

RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação semestral do OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. Seu objetivo abrir espaços interdisciplinares para publicação de artigos, ensaios, resenhas e outros textos sobre o tema geral dos direitos humanos. As publicações abordarão aspectos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, como também relatos e práticas de atuação em direitos humanos, e serão produzidas por pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países, de natureza acadêmica e científica. Dessa maneira, a RIDH estará contribuindo para informar, divulgar, aprofundar, debater, analisar e fomentar de forma ampla o tema dos direitos humanos.

2. Políticas de seção:

A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* possui atualmente 5 seções: 1) publicação de dossiês, 2) artigos diversos 3) Resenha de publicações recentes, 4) Entrevistas e 5) documentos.

SUBMISSÕES

1. Política de acesso livre:

A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita submissões via internet (via e-mail) e, em caso especial, submissões pelo Correio, destinadas aos endereços dos seus editores (com cópias impressa e em CD-ROM).

A RIDH publica apenas artigo de doutor. Mestre e/ou aluno regular de pós-graduação stricto sensu também podem submeter artigo desde que tenha um doutor como coautor.

2. Diretrizes para autores:

- Normas gerais:

RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos aceita textos inéditos nos idiomas português, espanhol, sob forma de artigos, ensaios e resenhas de livros que versem sobre o tema geral dos direitos humanos, produzidos interdisciplinarmente em qualquer das áreas do conhecimento científico e acadêmico: as Ciências Humanas, as Ciências da Saúde, as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas, Artes e outras.

A publicação dos trabalhos será condicionada a pareceres cegos de profissionais acadêmicos e científicos indicados ad hoc exclusivamente pelos Editores e membros do Comitê Editorial da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Será garantido o anonimato dos pareceristas em todo o processo de avaliação dos textos, inclusive após a publicação. Serão comunicadas aos autores eventuais necessidades de alteração na estrutura, tamanho, título, etc. dos textos, segundo os interesses gerais da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, cuja aceitação será acordada com os autores.

Os textos devem ser apresentados via e-mail ou pelo sistema de gerenciamento virtual da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, nos seguintes parâmetros:

- Apresentação dos originais:

Os artigos e ensaios deverão ser apresentados em português, em espanhol ou inglês.

Os artigos e ensaios deverão ter no **mínimo 10 páginas e no máximo 25 páginas (incluídas as referências finais)** digitadas em formato Word 97-2003 (ou superior), em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 entrelinhas, destaques em *itálico*.

As **resenhas** deverão ter no máximo 5 páginas digitadas. Nelas não deve haver notas de rodapé.

Gráficos e tabelas deverão ser apresentados em arquivos de imagens (JPEG) em boa resolução e estarem acompanhados das respectivas planilhas originais, com a indicação das unidades em que se expressam os valores, assim como a fonte dos dados apresentados.

As **notas** devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé de página. As notas de rodapé devem ser substantivas, restringindo-se a comentários adicionais e curtos, descartando-se comentários excessivamente extensos ou desnecessários à compreensão geral do texto.

Todos os textos deverão vir acompanhados de resumos em português e espanhol e abstract em inglês. Os resumos devem ter de 150 a 500 palavras e palavras-chave em número mínimo de três e máximo de cinco.

Os textos devem vir acompanhados dos seguintes dados dos autores: nome, maior titulação acadêmica, vínculo institucional acadêmico ou científico atual, e-mail.

As **referências bibliográficas** devem estar inseridas no texto, com citações apresentadas no formato autor/data/página, ex: (BOBBIO, 1992, p. 46). No final do artigo, deverão ser apresentadas as referências bibliográficas completas, em ordem alfabética, segundo a NBR 6023: 2018

- Declaração

Junto com o texto, o(s) autor(es) deve(m) enviar a RIDH uma Declaração, afirmando sua autoria do artigo e que este não se encontra publicado e nem em processo de avaliação por outro periódico ou livro.

- Principais parâmetros:

Livro:

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Capítulo de livro:

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 261-281, 2004.

Artigo em revista:

ANDREWS, George Reid (1997). Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 95-115, 1997.

Publicação em meio eletrônico:

FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa. *Trans/Form/Ação* [online]. 1975, vol. 02, p. 202-205. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100012&lng=pt&nrm=>>. Acesso em: 8 out. 2011.

Trabalho apresentado em evento

PRADO, R. A educação no futuro. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 1997, Curitiba. Anais [...] Brasília: INEP, 1997. p. 103-106.

Obs. Referências alinhadas à esquerda.

3. Direito autoral

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License que, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

4. Política de privacidade:

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados para publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Junho de 2019.

Editoria

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Unesp

O **Observatório de Educação em Direitos Humanos** da Unesp constitui-se num espaço institucional acadêmico permanente de investigação, formação, divulgação e promoção da cultura dos direitos humanos. O **OEDH** está relacionado com outras universidades, organizações sociais, movimentos populares, políticas públicas locais, regionais e nacionais.

O **OEDH** foi instalado em 10 de dezembro de 2007, no Campus da Unesp, de Bauru-SP, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Tem vínculo institucional com o IPPRI – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Unesp e ao Departamento de Ciências Humanas/FAAC.

As diretrizes do **OEDH** estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, da SDH - Secretaria dos Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, do MEC - Ministério da Educação.

* * *

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Comitê de Gestão do OEDH

Clodoaldo Meneguello Cardoso – *Presidente*

Tânia Suely A. Marcelino Brabo – *Vice*

Eli Vagner Francisco Rodrigues – *Coordenador de projetos e eventos*

Ari Fernando Maia – *Coordenador de pesquisa*

Alvaro Martins Guedes – *Representante da PRAD*

Jane Megid – *Representante da PROPe*

Juarez Tadeu de Paula Xavier – *Representante da PROEX*

Iraíde Marques de Freitas Barreiro – *Representante da PROGRAD*

Bernardo Mançano Fernandes – *Representante da PROPG*

CONTATO

Observatório de Educação em Direitos Humanos

Av. Luiz Edmundo C. Coube, 14-01, CEP 17.033-360, Bauru-SP, Brasil

tels. 55 (14) 3103 6172 / 6064

www.unesp.br/observatorio_ses e-mail: oedh@unesp.br



