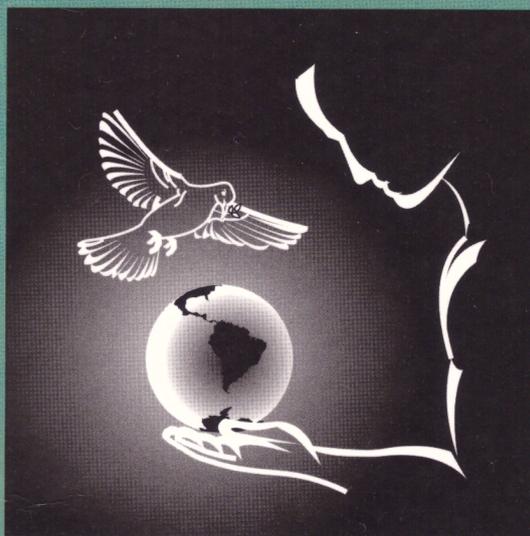


Lúcia de Fátima Guerra Ferreira  
Maria de Nazaré Tavares Zenaide  
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira  
Itamar Nunes da Silva  
(organizadores)

# Direitos Humanos na Educação Superior

## Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nas Ciências Sociais



A Coleção **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais** tem o intuito de contribuir com o debate sobre a necessidade e as possibilidades de inserção das perspectivas trazidas pelos direitos humanos para a formação dos/as profissionais que atuam nestas áreas. Tal opção inicial não significa que a promoção dos direitos humanos seja atributo reservado a estes setores acadêmicos. Ao contrário, é uma tarefa que deve orientar todas as áreas do conhecimento e todos os espectros profissionais.

Este volume pretende auxiliar os docentes dos cursos de graduação em Ciências Sociais, em suas três subáreas: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, no trato dos Direitos Humanos, com reflexões de docentes de várias instituições de ensino superior que buscam contribuir para a inclusão da temática dos Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares dos referidos cursos, de modo a torná-la presente de forma sistemática e orgânica nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.



Ministério  
da Educação



ISBN 978-85-7745-571-3



9 788577 455713

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
subsídios para a Educação em  
Direitos Humanos nas Ciências Sociais

# PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

## Ministério da Educação

### Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)



## UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**Reitor**

RÔMULO SOARES POLARI

**Vice-reitora**

MARIA YARA CAMPOS MATOS



## EDITORA UNIVERSITÁRIA

**Diretor**

JOSÉ LUIZ DA SILVA

**Vice-diretor**

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

**Supervisor de editoração**

ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR

**Revisão de originais:**

Viviana Rezende

**Capa:**

Carmélio Reynaldo

**Ilustração:**

Rosa Carmen

**Editoração Eletrônica:**

Emano Luna

**Normalização:**

Izabel França de Lima

Copyright: MEC/UFPB – 2010

A reprodução do todo ou parte deste documento é permitida  
somente com a autorização prévia e oficial do MEC.

Tiragem desta edição: 2.000 exemplares

Impresso no Brasil

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira  
Maria de Nazaré Tavares Zenaide  
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira  
Itamar Nunes da Silva  
(Organizadores)

**DIREITOS HUMANOS NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
subsídios para a Educação em  
Direitos Humanos nas  
Ciências Sociais**

Editora Universitária da UFPB  
João Pessoa  
2010

## CONSELHO EDITORIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Maria de Fátima Agra (Ciências da Saúde)  
Jan Edson Rodrigues Leite (Linguística, Letras e Artes)  
Maria Regina V. Barbosa (Ciências Biológicas)  
Valdiney Veloso Gouveia (Ciências Humanas)  
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)  
Gustavo Henrique de Araújo Freire (Ciências Sociais e Aplicadas)  
Ricardo de Sousa Rosa (Interdisciplinar)  
João Marcos Bezerra do Ó (Ciências Exatas e da Terra)  
Celso Augusto G. Santos (Ciências Agrárias)

Dados de catalogação na Publicação  
Biblioteca Central/UFPB – Universidade Federal da Paraíba

D941	Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos humanos nas Ciências Sociais / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Célia Maria da Costa Pereira, Itamar Nunes da Silva (Organizadores).-- João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 292 p. ISBN: 978-85-7745-571-3 1. Educação – Direitos humanos. 2. Educação – Ciências Sociais. I. Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. II. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. III. Pereira, Célia Maria Rodrigues da Costa, IV. Silva, Itamar Nunes da.
UFPB/BC	CDU: 37:342.7

O conteúdo dos textos é de responsabilidade dos autores.

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** ..... 7

**PREFÁCIO** ..... 9

*Lúcia de Fátima Guerra Ferreira*  
*Maria de Nazaré Tavares Zenaide*

**INTRODUÇÃO** ..... 15

*Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira*  
*Itamar Nunes da Silva*

## **SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**OS DIREITOS HUMANOS NAS REFERÊNCIAS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS** ..... 27

*Robson dos Santos*

## **GENEALOGIA DOS DIREITOS HUMANOS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DESENVOLVIMENTO, EMANCIPAÇÃO E EXCLUSÃO** ..... 65

*Junot Cornélio Matos*

**DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA: um desafio para as ciências sociais** ..... 95

*Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira*  
*Itamar Nunes da Silva*

**DIFERENÇA, IGUALDADE E DIVERSIDADE** ..... 141

*Ninno Amorim*  
*Estêvão Rafael Fernandes*

## **DIREITOS HUMANOS, TRABALHO E EDUCAÇÃO**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: Conceitos que se interpelam ..... 181**

*Paulo Peixoto de Albuquerque*

**GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... 193**

*Erlando da Silva Rêses*

*Elisabeth da Fonseca Guimarães*

**AS CIÊNCIAS SOCIAIS: Desafios para a formação inicial e construção curricular para o ensino médio ..... 219**

*Dijaci David de Oliveira*

## **OS DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS DE ESTADO**

**JUDICIALIZAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA ..... 241**

*Theophilos Rifiotis*

*Marlise Matos*

**SOBRE OS AUTORES ..... 289**

## APRESENTAÇÃO

A educação brasileira se depara com um conjunto de reflexões acerca de seus métodos, práticas e orientações político-filosóficas. Diversos setores se voltam para a construção de um processo educativo que contribua para a constituição de relações democráticas e promotoras das diversidades. Este processo está voltado para a qualidade social da educação, presente na atual política educacional, guardando vínculos com o desenvolvimento do país e com o campo dos direitos humanos.

No momento em que a escolarização fundamental tem se universalizado e se amplia significativamente o acesso aos demais níveis e modalidades de ensino, os esforços dos agentes educacionais têm se voltado cada vez mais para a construção de um conceito ampliado de qualidade educacional. Esta engloba agora a elevação dos índices de aproveitamento dos estudantes, a ampliação e promoção do quadro docente, a melhora nas condições físicas das escolas etc., e também envolve a valorização da diversidade e a promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, a educação em direitos humanos irrompe como uma compreensão integral do processo educativo, confluindo em alterações nos conteúdos e nas práticas formativas.

A Coleção **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais** tem o intuito de contribuir com o debate sobre a necessidade e as possibilidades de inserção das perspectivas trazidas pelos direitos humanos para a formação dos/as profissionais que atuam nestas áreas. Tal opção inicial não significa que a promoção dos direitos humanos seja atributo reservado a estes setores acadêmicos. Ao contrário, é uma tarefa que deve orientar todas as áreas do conhecimento e todos os espectros profissionais. Contudo, é notória a contribuição das Ciências Sociais, da Filosofia e da Pedagogia para a construção dos direitos humanos e de práticas que os promovam.

Portanto, são pontos de partida para a inserção dos direitos humanos nas diretrizes do ensino superior, que deverão se espalhar para os demais cursos superiores desde já incitados a promoverem tais autorreflexões.

Os três livros que ora seguem têm a finalidade de induzir no interior da comunidade acadêmica a reflexão e o debate sobre a necessária incorporação dos direitos humanos na estrutura curricular dos cursos. Eles apresentam análises que perpassam tanto pela revisão dos marcos legais como dos temas e problemáticas estruturantes da formação em cada uma das áreas. Sobre tais dimensões são lançados questionamentos quanto a presença e/ou ausência dos direitos humanos nas diretrizes e *modus operandi* dominante em cada esfera. Uma constatação geral que os textos apontam é a presença fragmentada e diluída dos direitos humanos na estrutura curricular dos cursos, apesar de uma presença significativa da temática nos debates. Portanto, é central repensar os projetos pedagógicos e os currículos à luz dos direitos humanos, fomentando uma incorporação ampliada e estrutural da temática, tanto no plano dos conteúdos como das práticas pedagógicas, a fim de atingir uma formação sintonizada com a temática dos direitos humanos.

Esperamos que essas publicações fomentem o debate e reavaliações sobre a formação inicial dos profissionais das Ciências Sociais, da Filosofia e da Pedagogia, visando, sobretudo, à incorporação dos direitos humanos nas respectivas diretrizes curriculares. A efetividade desta proposta depende da apropriação da temática por parte dos agentes inseridos nas diversas áreas. A ressonância entre os setores diretamente engajados nestas esferas acadêmicas pode efetivar a mudança nas práticas e referências curriculares do ensino superior, de forma que as mesmas se voltem ainda mais para a afirmação da democracia, da diversidade e dos direitos humanos. É este o convite e a proposta desta coleção.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do  
Ministério da Educação

## PREFÁCIO

*Lúcia de Fátima Guerra Ferreira  
Maria de Nazaré Tavares Zenaide*

**D**ecorridos mais de sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, constata-se a permanência das mais diversas formas de violação desses direitos, com destaque para o aumento da violência na sociedade contemporânea. A pressão dos grupos e dos movimentos sociais organizados tem contribuído para avanços na legislação e na formulação de políticas públicas de promoção e defesa dos Direitos Humanos. Todavia, os resultados ainda não atendem aos níveis desejados, como comprovam os dados cotidianos de violência contra a mulher, a exploração sexual de crianças e adolescentes, a homofobia, o preconceito racial, entre tantas outras formas de discriminação e desrespeito aos Direitos Humanos.

A construção de uma sociedade que valorize e promova os Direitos Humanos passa pela implementação de uma educação comprometida com os valores da dignidade da pessoa humana e com o respeito à diversidade, possibilitando a afirmação de sujeitos históricos portadores de direitos. Assim, considera-se que com uma educação fundamentada nos Direitos Humanos é possível atuar na prevenção da violência e contribuir para a criação de uma cultura de paz e de promoção destes direitos.

Partindo desse pressuposto, o ensino superior apresenta grande potencial multiplicador para a consolidação dos Direitos Humanos, na medida em que, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, age no presente e prepara profissionais para que, num futuro próximo, possam atuar de forma diferenciada na sociedade. Para isso, faz-se necessário

que os Direitos Humanos adquiram centralidade nessa fase da formação educacional brasileira.

A inserção dos Direitos Humanos na Educação Superior adquiriu força com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH<sup>1</sup>, que a colocou como uma das cinco áreas de ação prioritária, ao lado da Educação Básica, da Educação não-Formal, da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Segurança e Justiça, e da Educação e Mídia. Não se pode perder de vista que essa ação do governo brasileiro tem por base o Programa de Ação da II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, e o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, de 1993, do qual o Brasil é signatário; os compromissos assumidos durante a Década da Educação em Direitos Humanos para o período de 1995 a 2004; e as indicações normativas já existentes na Educação e no Programa Nacional de Direitos Humanos, nas suas diversas edições.

Nesta perspectiva, a construção de diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, focadas nos aspectos conceituais e metodológicos visando a formação inicial, torna-se uma das metas prioritárias para a implementação da política educacional brasileira, pensada de forma articulada, para que os egressos da educação superior, que atuarão na educação básica, estejam capacitados e conscientes do seu papel na promoção de uma cultura de direitos humanos. No universo de tantos cursos de graduação, alguns merecem destaque, a exemplo de Pedagogia, pelo seu grande impacto na Educação Básica, já que o profissional formado nesse campo do conhecimento atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão e coordenação

---

1 A primeira versão do PNEDH veio a público em 2003, e após discussões nacionais, foi consolidada em 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: SEDH; UNESCO, 2007. Disponível em: <[www.sedh.gov.br](http://www.sedh.gov.br)>. Acesso: em 20 jun.2010.

pedagógicas das escolas. Por razões diferentes, a Filosofia e a Sociologia/Ciências Sociais também se destacam, especialmente por sua recente obrigatoriedade como componente curricular no Ensino Médio, conforme Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

Reconhece-se que, de certa forma, estas e outras áreas apresentam iniciativas de inserção transversal dos Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos e em disciplinas optativas, assim como em cursos de especialização e em áreas de concentração da pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, não se tem registro da implementação da temática, como disciplina ou de forma transversal, nos cursos de graduação, como orientação nacional – tratando-se mais de iniciativas localizadas.

Neste sentido, a Universidade Federal da Paraíba, contando com a cooperação institucional e a assessoria teórico-metodológica da Coordenação Geral de Direitos Humanos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (CGDH/SECAD/MEC), coordenou o projeto *Subsídios para a elaboração de diretrizes para a Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais*, constituindo três grupos de trabalho com a participação de estudiosos da temática, das mais diversas instituições de ensino superior, identificados a partir das associações e organizações acadêmicas, profissionais e membros do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A elaboração dos textos seguiu diretrizes pactuadas nos Grupos de Trabalho e formuladas como termos de referência para orientar essa produção, em duas dimensões: uma na perspectiva de desenvolver reflexões voltadas para os aspectos da relação da Educação em Direitos humanos com diretrizes e projeto dos cursos de graduação; e outra, no sentido de identificar e discutir temas e conteúdos prioritários para uma efetiva inserção da Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em destaque. A primeira dimensão focou nos

aspectos relativos à organização e estruturação do curso; relação entre formação geral e formação específica; interfaces e especificidades entre bacharelado e licenciatura; relação entre ensino, pesquisa e extensão; relação entre conteúdos curriculares e estágios curriculares; relação entre conteúdos curriculares e atividades complementares; relação entre conteúdos curriculares, estágios e as formas de avaliação; e competências e habilidades esperadas dos/as formados/as.

Este projeto reuniu 51 especialistas de instituições de ensino superior públicas, comunitárias e particulares de todas as regiões brasileiras, dos quais 44 produziram textos. A dinâmica do projeto constituiu-se em momentos presenciais e a distância. Foram realizados quatro encontros, sendo o primeiro durante o V Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), em Belém-PA, em setembro de 2009; o segundo e o terceiro, em João Pessoa-PB, em dezembro de 2009 e junho de 2010, respectivamente; e o quarto durante o VI Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), em Brasília-DF, em setembro de 2010. Estes encontros constituíram-se em reuniões de trabalho com momentos específicos dos GTs e de plenária para pactuação do percurso da produção dos textos, para discussão crítica e colaborativa e para ajustes e aprimoramentos. Além disso, os três GTs promoveram discussões virtuais ao longo desse período de trabalho.

Os resultados deste projeto estão materializados em três publicações tratando da inserção da Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais, e intrinsecamente articuladas com o PNEDH, no que tange às diretrizes, às concepções, aos princípios e às ações programáticas previstas para a educação superior, levando-se em conta as especificidades de cada área e as relações interdisciplinares fundamentais no fazer acadêmico contemporâneo.

Esta publicação – Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nas Ciências Sociais – é resultado do Grupo de Trabalho da área de Ciências Sociais, reunindo especialistas das mais diversas instituições de ensino superior, com a seguinte composição<sup>2</sup>: Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira e Junot Cornélio Matos, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Robson dos Santos, Ninno Amorim e Estêvão Rafael Fernandes, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Dijaci David de Oliveira, da Universidade Federal de Goiás – UFG; Erlando da Silva Rêses, da Universidade de Brasília – UnB; Elisabeth da Fonseca Guimarães, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Marlise Matos, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Theophilos Rifiotis – UFSC; Paulo Peixoto de Albuquerque, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; e Itamar Nunes da Silva (coordenador do GT), da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Por fim, merece destacar que a contribuição ao debate nacional está posta, tanto para as instituições de ensino superior, associações acadêmicas e órgãos de classe, como para os fóruns e conselhos ligados aos poderes executivo, legislativo e à sociedade civil, no sentido de promover a efetiva inserção da Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, que também resultará em impacto na Educação Básica.

---

<sup>2</sup> Agradecemos aos professores Ana Lúcia Pastore, da USP, Nair Heloísa Bicalho, da UnB, e Ricardo Barbosa de Lima, da UFG, que também participaram do GT-Ciências Sociais.



# INTRODUÇÃO

*Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira  
Itamar Nunes da Silva<sup>1</sup>*

O presente livro apresenta-se como resultado do Projeto Subsídios para elaboração de diretrizes para a Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais, assumido pela Universidade Federal da Paraíba junto à Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC).

Esse trabalho expressa o compromisso assumido pelo GT de Ciências Sociais com a construção de uma cultura em Direitos Humanos, mediante a inclusão, de forma sistemática e orgânica, nos cursos de graduação de Ciências Sociais, em suas três subáreas: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, perpassando de forma transversal as atividades acadêmicas da universidade, incluindo ensino, pesquisa e extensão.

Vale ressaltar que os Direitos Humanos, na atualidade, vêm se constituindo tanto como reflexão teórica, sobretudo, no meio acadêmico,

---

1 Coordenadores do Grupo de Trabalho – Ciências Sociais

tanto como objeto de luta desenvolvida por movimentos da sociedade civil, fazendo-se presente, também, em políticas de Estado, especialmente em sociedades que passaram por regimes de exceção e que assumem compromisso com o processo de democratização e com a garantia dos direitos individuais, políticos, sociais e ambientais.

Observe-se que a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, assiste-se à crescente busca de afirmação e ampliação de tais direitos, tanto nos estados nacionais, quanto em nível internacional, processo que vem reafirmando sua importância como exigência de respeito à dignidade da pessoa humana e como condição indispensável à construção de sociedades capazes de conferir centralidade aos Direitos Humanos.

Na realidade brasileira, a violação dos Direitos Humanos faz-se presente ao longo de toda a história. O processo de exclusão política e social, ainda hoje prevalente, é fruto dessa herança histórico-cultural perversa, marcada muito mais pela dominação direta do que pela construção de consensos mediante liberdades democráticas, não obstante se reconhecer os avanços presenciados, sobretudo a partir dos anos 80 do século XX.

Nesse contexto, a partir da promulgação da Constituição de 1988, os diplomas legais vêm se multiplicando no país no intuito de assegurar e reparar a intensa violação e negação de Direitos Humanos. Nesse sentido, o Brasil tem sido signatário de acordos internacionais que visam garantir, na letra da lei, bem como no traçado das políticas públicas, o respeito à pessoa humana enquanto um *ser que tem direito a ter direitos*.

São emblemáticos das recentes conquistas no campo dos Direitos Humanos, dentre outros, os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Todos eles fruto de ampla mobilização da sociedade civil organizada, refletem o momento que se vive, hoje no Brasil, com a construção do

Estado de direito democrático. Neles encontram-se o compromisso selado entre sociedade civil e sociedade política na implementação de ações de afirmação dos Direitos Humanos.

Nesse processo, a Universidade, como *locus* de apropriação, socialização e produção de conhecimentos, pode se constituir como instância de constante reflexão e implementação de ações voltadas para afirmação dos Direitos Humanos. Essa preocupação é, sem dúvida, expressão de seu compromisso ético-político a favor da formação de homens e mulheres – cidadãos e cidadãs – capazes de assumir a condição de protagonistas de suas histórias e da história de toda a humanidade.

Não obstante a universidade ter sido, predominantemente, ao longo dos tempos, espaço da reflexão racional, os tempos atuais reclamam dela, enquanto instituição social, pensar o homem holisticamente o que demanda a revisão de suas práticas tendo em vista redirecioná-las para a edificação de pessoas comprometidas com o processo de humanização dos indivíduos e do mundo, remetendo ao respeito e à ampliação dos Direitos Humanos.

Este livro apresenta um conjunto de artigos que pretendem auxiliar aos docentes dos cursos de graduação em Ciências Sociais no trato dos Direitos Humanos. Os artigos constituem reflexões de docentes de várias instituições de ensino superior que buscam contribuir para a inclusão da temática dos Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares dos referidos cursos, de modo a torná-la presente de forma sistemática e orgânica nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

**Direitos Humanos nas Referências e Diretrizes Curriculares da Graduação em Ciências Sociais** é o artigo produzido por Robson dos Santos, situando os Direitos Humanos como referência indispensável às práticas educativas, atribuindo ao ensino superior a condição de protagonista do processo de universalização do conhecimento e de formação de quadros de profissionais, na perspectiva do exercício

da cidadania e da construção de uma sociedade democrática. Nessa direção, coloca a necessidade de incorporação dos Direitos Humanos como conteúdo a ser tratado nos cursos superiores, situando, de modo particular, os cursos de Ciências Sociais.

Pautado por esse compromisso, o autor tece uma análise crítico-reflexiva em torno dos documentos oficiais norteadores dos cursos de Ciências Sociais – Sociologia, Ciência Política e Antropologia – tendo em vista apreender os marcos orientadores destes cursos. As Diretrizes Curriculares, estabelecidas por pareceres e resoluções oriundos da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, são alvo de análise, tendo em vista identificar nestes dispositivos legais as preocupações com o norte a ser perseguido no processo formativo dos estudantes.

O artigo situa questões como a relação bacharelado/licenciatura, interdisciplinaridade, flexibilidade, pesquisa, pós-graduação e a extensão na perspectiva da abordagem dos Direitos Humanos. Ele explicita, ainda, a necessidade de adoção de iniciativas capazes de promover o diálogo entre Ciências Sociais e Direitos Humanos e da abertura de espaços para o envolvimento dos movimentos sociais na formação e defesa dos Direitos Humanos como caminho salutar, sobretudo para a extensão universitária.

Junot Cornélio de Matos, em seu artigo **Desenvolvimento, Emancipação e Exclusão: Ciência, Tecnologia e Direitos Humanos**, encaminha uma reflexão com vistas a oferecer elementos que se prestem à elaboração de subsídios capazes de alargar a discussão sobre a inclusão dos Direitos Humanos nas Diretrizes dos Cursos de Graduação em Ciências Sociais, garantindo-se a mesma base de formação de Bacharelado e de Profissionais da Educação, firmado na premissa de uma formação holística, superadora de uma visão dicotomizada da ciência.

## Introdução

---

O artigo analisa a sociedade globalizada e o papel do Estado, evidenciando as enormes diferenças regionais, a concentração de rendas imensurável, a formação de blocos econômicos, o aprofundamento gritante das desigualdades entre o Norte e o Sul e os avanços da Ciência e da Tecnologia, aspectos que situa como uma moldura incontestada para se compreender as políticas em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o texto reflete sobre a aventura humana no século XX e, apresenta questões consideradas fundamentais, tentando associar as categorias Ciência, Tecnologia e Direitos Humanos no processo do tornar-se humano no limiar do século XXI, com uma preocupação antropológica.

Nessa perspectiva, toma-se como questão a possibilidade de promoção de um desenvolvimento global que não signifique um afrontoso desrespeito aos Direitos Humanos e que, ao mesmo tempo, viabilize a autonomia dos povos e a inserção dos excluídos. O percurso que segue inclui como eixos de análise: o ser humano como um animal inconcluso; o século XX e a sociologia do desenvolvimento; Direitos Humanos e desenvolvimento; desenvolvimento, emancipação e exclusão; ciência, tecnologia e Direitos Humanos. O texto aponta o direito ao desenvolvimento enquanto um avanço recente no campo dos Direitos Humanos como uma resposta às dificuldades ainda existentes no plano social.

Em **Democracia e Direitos Humanos: um desafio para as Ciências Sociais** Célia Costa e Itamar Nunes partem da necessidade de se proceder a uma revisão sobre o papel da universidade em relação aos Direitos Humanos, considerando-a lugar de conscientização e implementação de ações voltadas para a afirmação dos mesmos, mediante diferentes formas de articulação com os movimentos sociais e políticos. Nessa direção, situam-se os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Ciência Política – como campo fértil à incorporação dos Direitos Humanos face à própria natureza que possuem. Nesse sentido, buscam refletir sobre a relação existente entre as Ciências Sociais e

os Direitos Humanos a partir de três eixos de análise: democracia, movimentos sociais, cultura e violência.

Costa e Nunes partem de uma discussão sobre o processo de formação e institucionalização do Estado de Direito no contexto dos movimentos políticos liberais dos séculos XVIII e XIX, retratando as lutas empreendidas em prol da construção dos Direitos Humanos. Quanto à questão da democracia, explicitam os autores que ela, somada aos Direitos Humanos, constitui categoria historicamente construída, afirmando que a democracia representa o regime que constrói direitos.

No que se refere aos movimentos sociais, os autores afirmam que estes têm assumido caráter universalizante, lutando pelo direito a ter direitos, pautando muitas de suas lutas pela defesa da autosustentabilidade econômica, pela preservação ambiental e pela superação da discriminação de toda e qualquer ordem. Ressaltando que os tempos presentes convivem com a “cultura da violência”, discutem a relação entre violência e Direitos Humanos, tratando-os a partir de reflexões teóricas e de um olhar da realidade concreta, concentrando atenção na análise da presença da mesma na escola.

O artigo de Ninno Amorim e Estêvão Rafael Fernandes, intitulado **Diferença, Igualdade e Diversidade**, aborda, em termos de paradoxo, a questão da diferença, da igualdade e da diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos. O texto intenta analisar a necessidade de se “reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença valorizando a diversidade para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais”.

Os autores partem do pressuposto de que diferença e desigualdade são coisas distintas – ainda que, por várias vezes, uma perpassa a outra. Desigualdade diz respeito à disparidade, entendida como falta de equidade; enquanto que Diferença significa aquilo que distingue um do outro. Nessa perspectiva, ressalta que é preciso se estar atento à banalização da violência e do desrespeito às diferenças, bem como à

insistente postura reacionária de criminalizar os movimentos sociais, enfatizando a necessidade da criação de valores humanos que possam construir um mundo justo, sem guerras, fome, discriminações ou qualquer outro tipo de desigualdade que possa existir entre os seres humanos.

O artigo **Trabalho, Educação e Direitos Humanos: conceitos que se interpelam**, elaborado por Paulo Peixoto de Albuquerque, aborda a relação entre Trabalho, Educação e Direitos Humanos. O autor tece uma forte crítica ao fracasso do modelo desenvolvimentista, especialmente nos países latino-americanos, que se agravaram com as políticas de cunho neoliberal gerando grande concentração de rendas e a consequente exclusão e desigualdades sociais. Percebe que o desmanche do pacto social keynesiano, não favoreceu um modo diferenciado de pensar a economia, a educação ou os Direitos Humanos.

Por outro lado, ao fazer a articulação entre trabalho, educação e Direitos Humanos o autor apreende como pressuposto uma dupla exigência moral: reconhece plenamente que no trabalho o sujeito se reconhece como sujeito digno e igual, apesar das diferenças. Percebe ainda que através de uma educação em Direitos Humanos, a possibilidade de fazer recuar a barbárie – da exclusão social – sem o qual o indivíduo fica condenado ao desespero e é impelido a recorrer à violência. Por fim, o autor propõe que o Trabalho seja pensado a partir de uma abordagem feita em dois eixos: dignidade e inclusão social.

O artigo **Graduação em Ciências Sociais para uma Educação em Direitos Humanos**, produzido por Erlando da Silva Rêses e Elisabeth da Fonseca Guimarães, explicita a pretensão em fazer um convite aos que fazem os cursos de Ciências Sociais para incluírem os Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares da graduação. Esta preocupação decorre do entendimento que se deve ter dos mesmos como uma formação necessária ao amadurecimento do profissional que se deseja formar; um

conhecimento de amplitude infinita que não se esgota com a conclusão do curso.

O texto enfatiza a ideia de que o ensino dos Direitos Humanos deve se pautar pelo aprendizado da humanização como exigência requerida pela contemporaneidade, o que remete à ultrapassagem da apreensão de conhecimentos teorizados, requerendo sensibilidade acerca dos fenômenos sociais. Ele ressalta, ainda, a necessidade de uma formação ética dos cientistas sociais, tendo em vista o enfrentamento das questões postas pela sociedade.

Dentre os aspectos referenciados pelos autores encontram-se a historicidade, como dimensão importante para a apreensão dos Direitos Humanos; a questão do bacharelado *versus* licenciatura na graduação e suas contribuições para a Educação Básica, bem como a reflexão sobre as práticas educacionais na perspectiva da relação que deve existir entre Direitos Humanos e Ciências Sociais.

Os autores fazem, ainda, uma retrospectiva histórica sobre as contribuições das Ciências Sociais com vistas às possibilidades de implantação de uma política de Direitos Humanos capaz de contemplar o respeito à diferença, como por exemplo, a implementação da Educação Etnicorracial e Indígena e o destaque para a banalização da violência na escola.

O artigo **As Ciências Sociais: desafios para a formação inicial e construção curricular para o ensino médio**, elaborado por Dijaci David de Oliveira, retoma uma parte da trajetória da inserção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Tem como objetivo refletir sobre as razões presentes nos mecanismos legais que levaram ao retorno das Ciências Sociais para as salas de aula. Para realizar essa reflexão o autor opta por recuperar a trajetória do Ensino de Sociologia, a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Em sua análise, ele aborda alguns dos históricos problemas dos cursos de ciências sociais, a exemplo do processo de formação inicial, continuada e sobre o *status* da licenciatura. Mais especificamente, opta por aprofundar o debate em relação ao velho confronto entre licenciatura e bacharelado.

Num segundo momento, o autor se propõe a apresentar uma contribuição para um projeto curricular. Essa preocupação coaduna-se com a perspectiva de que as Ciências Sociais foram chamadas a responder às demandas de uma formação cidadã. Dessa forma, o texto retoma o debate sobre as contribuições das Ciências Sociais que possibilitam tal formação. Demonstra ainda que as Ciências Sociais têm muito a oferecer não apenas para uma formação cidadã, mas para ir mais além, formando indivíduos para pensar a partir do ponto de vista dos Direitos Humanos.

O artigo **Judicialização, Direitos Humanos e Cidadania**, elaborado por Marlise Matos e Theophilos Rifiotis, contribui para a compreensão do cenário atual dos Direitos Humanos e da Cidadania no Brasil, enfocando o lugar do Direito e do Poder Judiciário, da luta social por “ganhos jurídicos” e pelo desenvolvimento de políticas sociais efetivas na promoção e garantia dos Direitos Humanos.

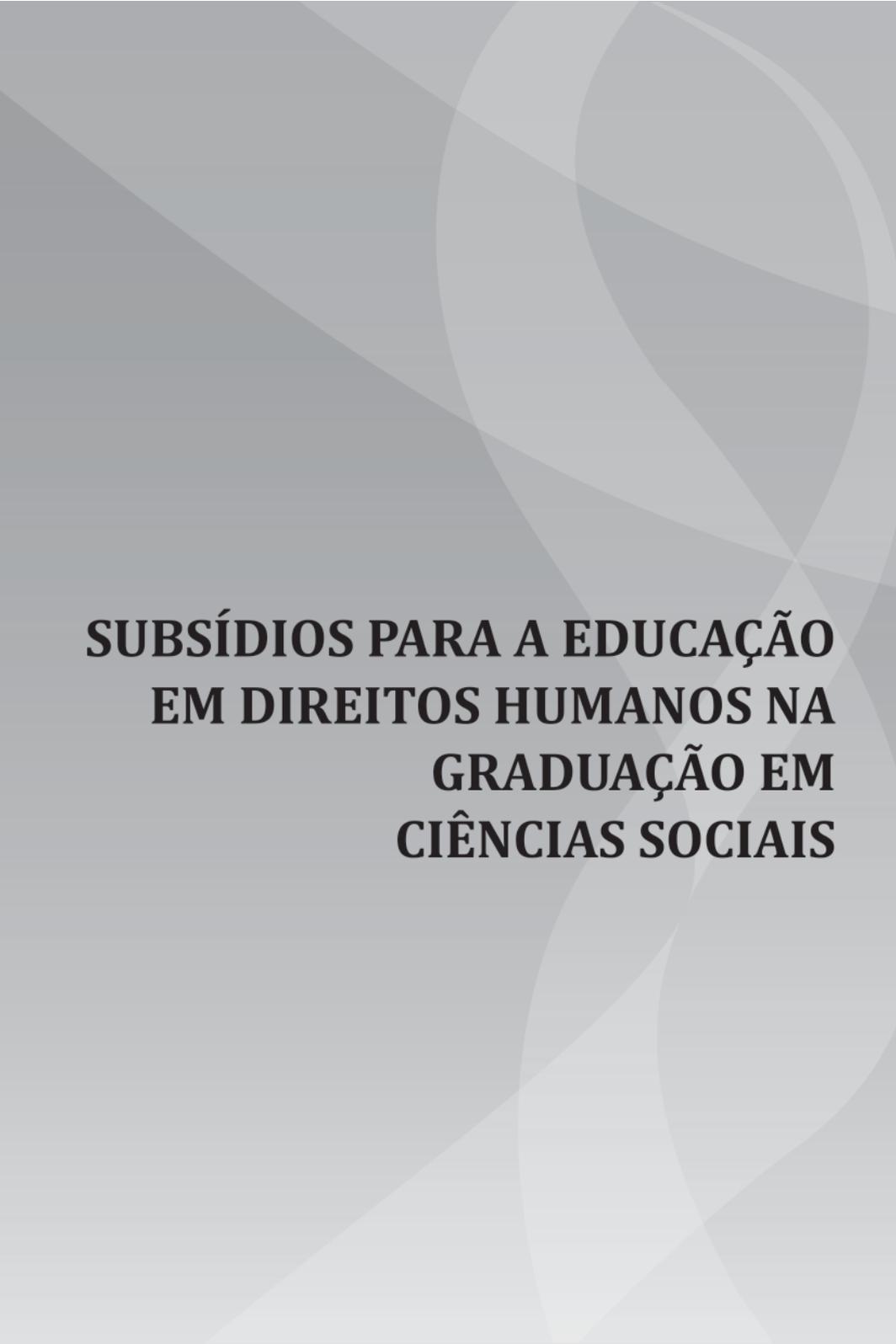
O artigo estrutura-se em três tempos. No primeiro, os autores tematizam sobre algumas consequências percebidas em relação ao processo em curso, no Brasil, de ampliação da cidadania e do acesso ao Judiciário como estratégia de promoção dos direitos, fenômeno que começou a estabelecer as bases de um processo de judicialização da política.

No segundo tempo exploram criticamente a proposta de entendimento da cidadania e dos Direitos Humanos numa perspectiva multidimensional, complexa e transversal.

Na última parte do artigo, os autores rediscutem a efetivação da cidadania a partir de uma busca mais eficaz por justiça social, tema

que vem sendo incorporado ao conjunto dos princípios normativos de uma agenda reconstruída no âmbito dos Direitos Humanos, para além daqueles já consagrados como a liberdade, a igualdade e a solidariedade/fraternidade.

A leitura atenta dos referidos artigos conduz os leitores, sobretudo aqueles que carregam em suas mãos a tarefa de imprimir a direção aos cursos de Ciências Sociais, a aprofundarem a reflexão sobre a importância da inclusão dos Direitos Humanos em seus currículos. Busca-se, assim, criar uma consciência capaz de gerar uma indignação frente à violação destes Direitos, abrindo, simultaneamente, espaços para o desenvolvimento de ações e articulações que concorram para afirmação e garantia dos mesmos, rumo à construção de uma *cultura de paz*.



**SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS NA  
GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS SOCIAIS**



# OS DIREITOS HUMANOS NAS REFERÊNCIAS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS<sup>1</sup>

*Robson dos Santos*

## INTRODUÇÃO

**O**s Direitos Humanos configuram-se, na atualidade, como uma referência essencial para as práticas educativas em todos os seus níveis e modalidades. Neste contexto, o ensino superior possui uma posição de protagonista, ao ter de cumprir a função de universalizar o conhecimento e preparar profissionais que, em diversas áreas do saber e de atuação, devem exercer suas atividades orientando-se pela construção de uma sociedade democrática, que promova a diversidade e o desenvolvimento equitativo e solidário. Em função disso, é indispensável que os Direitos Humanos sejam integrados cada vez mais como conteúdo, metodologia e referência para todos os cursos superiores.

Este documento objetiva disponibilizar subsídios para fomentar a inserção dos Direitos Humanos nas diretrizes curriculares dos cursos

---

<sup>1</sup> Este texto se deve as contribuições do GT Ciências Sociais e tem como base inicial o documento produzido para o GT de Filosofia.

de graduação em Ciências Sociais. A elaboração deste texto é parte do convênio firmado entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Coordenação Geral de Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (CGDH/SECAD/MEC), visando induzir processos de reflexão sobre a inclusão da temática no ensino superior.

A partir de dezembro de 2009, foram constituídos três grupos de trabalho encarregados de elaborar subsídios para as diretrizes dos cursos de graduação em Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais. As reflexões integrantes deste documento referem-se às contribuições elaboradas pelo Grupo de Trabalho de Ciências Sociais, que contou com a participação de especialistas de diversas Universidades brasileiras.

Os frutos oriundos das discussões realizadas no GT de Ciências Sociais são mais extensos do que os aqui contidos. Um conjunto de textos temáticos foi elaborado pelos integrantes do GT, buscando abordar, sob a ótica dos Direitos Humanos, conteúdos estruturantes da formação do cientista social em nível de bacharelado e licenciatura. Este documento é tributário destas contribuições, a partir das quais se lança à tarefa de compreender as referências legais e oficiais para a graduação em Ciências Sociais e para os Direitos Humanos. O intuito é indicar diretrizes gerais e apontar, dentro da estrutura curricular e do projeto pedagógico dos cursos, as possibilidades de incorporação da temática no processo formativo.

A cooperação firmada entre a UFPB e a Coordenação Geral de Direitos Humanos constituiu um Termo de Referência para orientar a elaboração dos subsídios. Este definiu como metodologia orientadora a composição de um documento centrado nas esferas formais e legais, com as seguintes etapas: a) diagnóstico da presença explícita ou indireta do tema Direitos Humanos nas diretrizes curriculares vigentes; b) análise da adequação das atuais diretrizes vigentes em relação à concepção,

princípios e ações programáticas previstas no PNEDH para a educação superior; c) apresentação de sugestões tomando por base o diagnóstico e as análises anteriormente realizadas; e d) indicação de lista de referências de documentos consultados. É a partir destas orientações que o presente texto está construído.

Na primeira parte deste documento consta um diagnóstico das diretrizes existentes para a graduação em Ciências Sociais, buscando apontar os objetivos fundamentais e a estrutura curricular atualmente recomendada para o curso. Na sequência, os Direitos Humanos são problematizados à luz do sentido que tomam dentro do ensino superior e o papel que este deve assumir na construção de uma cultura democrática. Tal reflexão foi elaborada a partir dos marcos e referências fundamentais da Educação em Direitos Humanos, indicando as expectativas que comportam em relação ao ensino superior. Na parte final, o documento lança algumas sugestões para a incorporação dos Direitos Humanos nas diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos, visando fomentar o debate nos cursos de Ciências Sociais. O texto possui um caráter eminentemente genérico e espera colaborar introdutoriamente com a produção de reflexões mais aprofundadas e contextualizadas sobre estratégias para a inserção dos Direitos Humanos nos currículos dos cursos de graduação, o que depende do envolvimento de todos os agentes vinculados às Ciências Sociais.

Cabe apontar que a identidade já existente entre os Direitos Humanos e as Ciências Sociais, no Brasil, representa um ponto de partida profícuo para as discussões. É fato que, historicamente, esta área do saber e muitos dos seus principais intelectuais tiveram e têm um papel fundamental na construção de conhecimentos e na defesa dos Direitos Humanos. Alteridade, diversidade, desigualdade, democracia, direitos, cidadania, movimentos sociais são temas e conceitos fundamentais à construção dos Direitos Humanos e que têm, por sua vez, uma importância central na formação das

Ciências Sociais e no engajamento político de diversos autores e demais profissionais da área (MICELI, 2001). Nesse sentido, trata-se de buscar uma ampliação da temática dos Direitos Humanos nos currículos da graduação e não de propor uma inserção inicial.

Na maioria dos cursos de graduação existe uma preocupação indireta ou fragmentada com a questão, raramente explícita, sobretudo no campo do ensino. É indispensável que a *gramática* dos Direitos Humanos passe a informar mais diretamente os currículos e projetos pedagógicos, que se converta em componente inerente ao *habitus* profissional dos praticantes. O objetivo destas reflexões, portanto, é propor a ampliação dos estudos, debates, conteúdos e metodologias dos Direitos Humanos para a formação do cientista social, isso no campo da pesquisa, do ensino e da extensão.

O texto espera lançar provocações iniciais e destacar a necessidade de que tais questões sejam conduzidas para o debate de ideias, o que define e tão bem particulariza o curso de Ciências Sociais. Cabe ressaltar, por fim, que as proposições aqui apresentadas são gerais, pois é evidente que é reservado a cada curso, colegiado, departamento, faculdade, instituto e universidade avaliar e problematizar a melhor estratégia para incorporar os Direitos Humanos em seus currículos, à luz da formação que almejam propiciar.

### **AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: o estado da arte**

As *Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais* foram estabelecidas pelos Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação<sup>2</sup>. A característica

---

2 Tratam-se dos seguintes documentos: Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001 (Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social). Parecer CNE/CES n.º 1.363, de 12 de dezembro de 2001 (Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos

fundamental destas referências é apontar para a unidade entre as três áreas principais que estruturam a formação em Ciências Sociais: a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política. Estas aparecem nas diretrizes como eixos fundamentais para a caracterização e para a própria formação proposta pelo curso que, por sua vez, deve perseguir uma sólida formação teórica e metodológica nesses três campos. Assim, a dimensão estruturalmente interdisciplinar da graduação em Ciências Sociais, é um dado central que deve ser observado para a inserção dos Direitos Humanos nas suas diretrizes.

O Parecer 492, de 2001, retificado pelo parecer 1.363, de dezembro de 2001, constitui um documento de relevância para diagnosticar a composição formal da área, pois é ele que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais, constituindo a orientação basilar para a construção de sua estrutura e finalidades.

Um dos princípios centrais contido nas referências é o que reafirma a concepção de que a graduação em Ciências Sociais deve evitar os processos de especialização prematuros, se configurando muito mais como “um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular fixa” (BRASIL, 2001). Deve abrir, dessa forma, um leque de opções investigativas. Tal particularidade conflui em algo que é tônica comum desta graduação: a formação intelectual ampla, que busca habilitar o profissional da área para elaborar uma apreensão complexa das dinâmicas sociais, políticas e culturais. Isto demanda a estruturação de

---

de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002 (Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Parecer CNE/CES nº 224, de 4 de agosto de 2004 (Solicitação de parecer formal do CNE, por parte de conselheiro especialista, quanto à obrigatoriedade de estágio para o bacharelado em Ciências Sociais).

um percurso formativo que contorne a concentração disciplinar imediata em uma das áreas que integra as Ciências Sociais.

É fato que, de forma geral, um conjunto de campos científicos pode ser caracterizado como Ciências Sociais: a Geografia, a Economia, a História entre outras disciplinas, em função de suas perspectivas de apreensão das teias de significantes, contextos, processos sociais e dinâmicas culturais que definem a diversidade humana e suas interações (MARCELINO, 2000). Porém, cada uma destas esferas, com os processos de diferenciação que acompanham a ciência moderna (BOURDIEU, 2004), se autonomizou relativamente em campos disciplinares e cursos distintos. As Ciências Sociais, portanto, além de uma área de conhecimento, formam especificamente um curso superior assentado, predominantemente, sobre as contribuições da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia.

Em consonância com a concepção acima, as diretrizes apontam que o curso de graduação em Ciências Sociais deve reforçar a *integração entre estas áreas* e representar um espaço promotor da “*autonomia intelectual, da capacidade analítica dos estudantes e de uma ampla formação humanística* (BRASIL, 2001, grifo nosso)”. Esta deve ser entendida como o domínio dos conhecimentos produzidos pelas diversas ciências sociais e humanas, mas também como um compromisso ético com os princípios fundamentais de respeito à diversidade, aos valores da solidariedade, liberdade e da justiça social. No caso das Ciências Sociais, conhecer é um ato acompanhado de envolvimento. Isto não se confunde com a ausência da objetividade, apenas indica a peculiaridade epistemológica da área, onde o real é relacional e os sentidos compartilhados entre os investigadores integram o conhecimento produzido.

O Parecer CNE/CES nº 492 aponta ainda que a formação em Ciências Sociais, estruturada em bacharelado e/ou licenciatura, deve preparar os estudantes para a atuação como professores da educação básica e do ensino superior, como pesquisadores seja na área acadêmica

ou não acadêmica, ou como profissionais que atuem em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares (BRASIL, 2001).

A formação ampla e as atribuições plurais do profissional reforçam o caráter aberto e interdisciplinar da formação de graduação em Ciências Sociais. Em tese, ela possibilita que o formado atue como Antropólogo, Sociólogo e Cientista Político, conforme as diretrizes e em consonância com a densa carga de disciplinas que as graduações disponibilizam nestas áreas. Porém, é uma situação cada vez mais presente nas graduações a valorização de uma perspectiva que se volta para a especialização nos campos que integram as Ciências Sociais, visando as áreas específicas da pós-graduação. Neste sentido, alguns representantes da comunidade acadêmica sugerem, inclusive, que a graduação em Ciências Sociais possui condições limitadas de formar um Antropólogo, um Sociólogo ou um Cientista Político. Em função disso, determinadas universidades já caminham para a constituição de graduações separadas<sup>3</sup> e entidades profissionais recusam a centralidade da graduação em Ciências Sociais como o pilar central para a formação nas três áreas abarcadas. Sintomática dessa situação é a posição da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que em comunicado recente expressou sua posição em relação à temática.

Observamos em alguns editais a determinação de que o candidato tem que ter além do título de doutor ou mestre na área, o título de graduado em ciências sociais. Essa regra pode impedir bons antropólogos de concorrer às vagas oferecidas e, sobretudo, ela vai contra a decisão da própria comunidade antropológica brasileira, que já desde o final dos anos 1970 considera antropólogo o profissional que tiver o título de mestre ou doutor em antropologia

---

3 Conforme levantamento primário, cursos de graduação em Antropologia independentes da graduação em Ciências Sociais existem nas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Amazonas e Universidade Católica de Goiás e Universidade Federal de Santa Catarina.

ou áreas afins, desde que o orientador seja antropólogo reconhecido como tal pela ABA e ou o tema de trabalho seja de cunho antropológico. [...] Dado o exposto, a comissão de ensino da ABA sugere fortemente que seja suprimida a exigência de diploma de graduação em ciências sociais nos editais de concurso para professor assistente ou doutor em antropologia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2007, grifos nossos).

O debate reflete uma situação contemporânea da área e tem implicações diretas sobre uma discussão que propõe a incorporação dos direitos humanos pressupondo o caráter interdisciplinar da graduação em Ciências Sociais. Além disso, a constituição de graduações separadas em Antropologia, Ciência Política e/ou Sociologia se apresenta como um fenômeno presente no campo das ciências sociais e que deve ser compreendido e problematizado à luz dos sentidos que isso implica para a incorporação dos direitos humanos nas diretrizes curriculares da área.

A especialização não significa necessariamente um empecilho para a inserção dos Direitos Humanos no ensino superior. Além disso, é prematuro concluir que exista uma tendência dominante para o esvaziamento do curso de Ciências Sociais. Por outro lado, é errôneo ignorar as pressões exercidas em prol da especialização, que contam, por vezes, com o aval e o papel indutor das instituições de financiamento, de entidades profissionais e dos agentes envolvidos na conformação dos espaços acadêmicos e nas disputas simbólicas e materiais que os definem.

As diretrizes vigentes apontam claramente que a graduação em Ciências Sociais deve ser a responsável por realizar a *formação inicial* de profissionais da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política, pois a pós-graduação se configura como *formação continuada*. Inverter esta disposição pode desembocar em uma formação limitada e precária dos respectivos profissionais. Paradoxalmente é em um contexto teórico e epistemológico que advoga a complexidade e a nulidade das fronteiras disciplinares. Preservar a dimensão interdisciplinar é uma orientação fundamental das

diretrizes e se articula a uma compreensão aberta e plural das Ciências Sociais. Buscar uma especialização direta contraria as diretrizes atuais e ameaça fragilizar a perspectiva interdisciplinar da graduação na área.

Este debate ganha um vulto significativo no campo da atuação profissional dos bacharéis em Ciências Sociais. Na atualidade, a única legislação regulamentar existente é a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo. Segundo art 1º da referida lei,

O exercício, no País, da profissão de Sociólogo, observadas as condições de habilitação e as demais exigências legais, é assegurado:

a) aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou **Ciências Sociais**, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos (BRASIL, 1980).

As Ciências Sociais não constituem uma profissão especializada, mas uma formação de nível superior. Os profissionais de fato serão os Antropólogos, Cientistas Políticos e Sociólogos. A legislação define que todo bacharel em Ciências Sociais é um Sociólogo. As diretrizes indicam que o graduado em Ciências Sociais é, potencialmente, um Antropólogo, um Sociólogo e/ou um Cientista Político. É importante aprofundar esse debate entre a formação intelectual ampla e as especializações profissionais, tema central neste campo de saber.

A relação com a educação básica é uma outra questão central para as Ciências Sociais e para as diretrizes. A maioria dos cursos de graduação no Brasil oferece a habilitação em licenciatura (HANDFAS, 2009), que prepara os profissionais para as atividades docentes. Nesse sentido, o retorno da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio reabriu um amplo campo de atuação para os profissionais e possibilitou que a licenciatura em Ciências Sociais ganhasse uma centralidade ainda maior. Por outro lado, algumas problemáticas latentes na área se tornaram manifestas.

A constituição do campo das Ciências Sociais produziu em seu processo de institucionalização uma hierarquia entre a formação de pesquisadores e especialistas, algo almejado pelo bacharelado, e uma formação específica para a licenciatura, voltada para a preparação de professores da educação básica (BRASIL, 2006; MORAES, 2003). A primeira disponibiliza um capital simbólico mais valorizado, um status mais consagrado no campo acadêmico, ao passo que a segunda aparece muitas vezes como alternativa diante da falta de alternativas, dissociando-se da pesquisa acadêmica e da produção intelectual em função de sua finalidade. Romper tal hierarquização é uma tarefa central com a qual os debates para a inserção dos direitos humanos nos cursos de graduação em Ciências Sociais devem lidar.

As diretrizes curriculares apresentadas pelo Parecer 492 acabam por reproduzir, indiretamente, a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, sobretudo quando propõe as competências e habilidades diferenciadas entre o plano geral e os específicos para a licenciatura. As habilidades gerais visam preparar o estudante para o *domínio da bibliografia teórica e metodológica básica; para a autonomia intelectual; capacidade analítica; competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social; compromisso social; competência na utilização da informática* (BRASIL, 2001). Como inexistente uma referência direta, fica subentendido que essas habilidades são esperadas naturalmente da formação de bacharelado, sendo a licenciatura desprovida dessas possibilidades.

É preciso que a licenciatura seja ressignificada diante da importância cada vez maior que assume na graduação em Ciências Sociais e para a Educação em Direitos Humanos. As particularidades requeridas pela formação do licenciado devem ser integradas ao curso não só como uma etapa concentrada e quase dissociada da formação geral. A atuação como docente na educação básica deve ser tomada como atividade que mobiliza saberes da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, logo, é uma atividade do cientista social.

As orientações específicas para a licenciatura, de acordo com as diretrizes, recomendam uma preparação que garanta o *domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio e domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino* (BRASIL, 2001). Ao afirmar que é na licenciatura que o profissional irá apreender os *conteúdos básicos* para o ensino, o texto sugere que não é a formação geral que define isso, mas é a etapa de licenciatura que o fará, o que fomenta a dualidade entre licenciatura e bacharelado, entre uma habilitação teórica e outra técnica e “prática”.

É importante que a inserção dos Direitos Humanos nas diretrizes para a graduação em Ciências Sociais considere as peculiaridades da licenciatura e do bacharelado. Contudo, deve evitar repor as distinções hierarquizantes que muitas vezes se produzem. O professor de ensino médio é também um cientista social. Não se ensina sem a pesquisa em nenhuma área, sobretudo nas Ciências Sociais (DEMO, 1997; LÜDKE, 2001). Cabe aos projetos pedagógicos das graduações contrariar tal dualismo.

### *Conteúdos Curriculares*

As diretrizes indicam que os projetos pedagógicos devem prever um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. A distribuição das disciplinas e, conseqüentemente, do *currículo* do curso de Ciências Sociais deve ser organizada, segundo o Parecer 492 (BRASIL, 2001), em três eixos: *formação específica, formação complementar e formação livre*. Esta estrutura é fundamental para pensar a inserção dos Direitos Humanos.

O eixo de formação específica possui uma intencionalidade de formação teórica ampla e “*deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social*” (BRASIL, 2001). Seu direcionamento deve buscar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos

acerca das três áreas que definem a identidade do curso. As atividades acadêmicas devem se focar na constituição da particularidade do cientista social e do curso frente às demais profissões.

O segundo eixo é o de formação complementar, que “*compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso* (BRASIL, 2001)” devem disponibilizar possibilidades de interface com áreas do conhecimento distintas, mas que fundamentam os conhecimentos históricos, culturais, filosóficos e políticos do cientista social. Este eixo reforça a estrutura interdisciplinar da graduação em Ciências Sociais e indica uma forte abertura para a incorporação de disciplinas e conteúdos dos Direitos Humanos.

O Parecer CNE/CES 492 de 2001 aponta ainda um último eixo constitutivo da formação, o de formação livre, que sugere a necessidade de que os projetos pedagógicos dos cursos contemplem atividades acadêmicas de livre escolha. Aqui aparece uma recomendação particular para a licenciatura, que deverá “incluir os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001).

As diretrizes curriculares para a graduação em Ciências Sociais lembram ainda que o estágio (Licenciatura e Bacharelado) deve integralizar a estrutura do curso, assim como atividades acadêmicas complementares como “iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extraclasse, empresa júnior, projetos de extensão”. É evidente que essas diversas etapas têm um potencial significativo para a inserção da temática de Direitos Humanos.

É importante destacar a relevância dos estágios na formação do cientista social. As atividades de estágio de licenciatura em Ciências Sociais visam familiarizar os estudantes com metodologias, didáticas e

conteúdos voltados para a atuação na educação básica. O Parecer CNE/CP 009 de 2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior no curso de licenciatura plena, é uma referência central para a compreensão das finalidades e do perfil esperado do profissional.

Em relação à carga horária reservada para a prática de ensino na licenciatura, o Art. 65 da LDB estabelece que “a *formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas*. Contudo, interpretação dada pelo Parecer CNE/CP 28/ 2001 indica a necessidade de que a licenciatura conte com o *estágio curricular supervisionado de ensino* com 400 horas.

Apesar das referências para o estágio na licenciatura serem suficientemente elucidativas, cabe notar que não consta nestes documentos uma preocupação explícita em garantir a presença dos Direitos Humanos na formação docente, ignorando inclusive os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Considerando que no ensino médio, *locus* de atuação do profissional, a Educação em Direitos Humanos tem uma presença central torna-se relevante reconfigurar os currículos de licenciatura em Ciências Sociais para que disponibilizem conteúdos e metodologias articuladas a essa finalidade.

Por outro lado, o estágio de bacharelado, que tem sua necessidade explicitada nas Diretrizes Curriculares e na resolução CNE/CES nº17/02, ainda é uma situação recente para os cursos de Ciências Sociais. Sua previsão nas diretrizes gerais e específicas reafirma a importância desse tipo de atividade, mas não oferece uma regulamentação clara e nem mesmo a obrigatoriedade.

Considerando que os instrumentos legais supracitados não contemplam expressamente o caráter de obrigatoriedade do estágio para o bacharelado, manifesto-me no sentido de que deve ficar a critério de cada instituição a sua inclusão no respectivo

projeto pedagógico do Curso de Ciências Sociais, bacharelado (BRASIL, 2002).

O estágio para o bacharelado persegue uma presença mais constante da dinâmica teoria e prática nas Ciências Sociais. Ele visa familiarizar o estudante com as problemáticas sociais, políticas e culturais, bem como em relação às técnicas de pesquisa social. Assim como o estágio de licenciatura, deve atualizar o curso frente às complexidades contemporâneas. Contudo, carece de maior orientação e mesmo de uma reflexão mais aprofundada nos projetos pedagógicos da maioria dos cursos.

Assim como as regulamentações do estágio de licenciatura, a discussão sobre o estágio em nível de bacharelado não possui uma referência aos Direitos Humanos como conteúdos da formação. Esta temática, marcadamente atrelada à teoria e à prática, oferece um campo denso de possibilidades para a constituição das práticas de estágio curricular para o bacharelado.

### **A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITOS HUMANOS NO PNEDH: um olhar para as ciências sociais**

O ensino superior tem um papel fundamental na consolidação dos Direitos Humanos. Diversos documentos ressaltam a centralidade dessa etapa formativa para a construção de uma cultura e de práticas orientadas pelos Direitos Humanos. Nesse sentido, aqui passamos a apontar algumas referências fundamentais para pensar sua inserção na graduação em Ciências Sociais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>4</sup>, a principal referência para a reflexão, expressa o posicionamento e os compromissos do Estado brasileiro com a efetivação de uma política pública de Educação em Direitos Humanos. Construído com significativa

---

4 Texto disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>.

participação popular, constitui a referência central para a atuação no tema. Entre outros aspectos, o PNEDH tem uma concepção de Educação em Direitos Humanos e prevê cinco áreas de atuação, entre as quais a educação superior, na qual se insere a graduação em Ciências Sociais. Em razão do objeto específico desta reflexão, fazemos uma apresentação geral da concepção de Educação em Direitos Humanos que norteia todo o PNEDH. Dedicamos-nos, de modo especial, a refletir sobre o que ele estabelece como sendo as bases político-legais da Educação em Direitos Humanos e as previsões para a educação superior, procurando fazer, dentro dela, um recorte para a formação em Ciências Sociais. Antes, porém, é importante resgatar alguns marcos centrais para os Direitos Humanos e o papel atribuído à esfera educacional.

O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948, que é o marco basilar. Já no preâmbulo a educação aparece como conteúdo fundamental:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, grifo nosso).<sup>5</sup>

A declaração se preocupa em apontar que todos e todas são detentores naturais de Direitos Humanos, mas estes não constituem uma realidade naturalmente dada. É preciso socializar, construir o *ethos*, preparar

---

5 Disponível na íntegra em: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>

para a vivência e a defesa dos Direitos Humanos. Assim, a educação cumpre um duplo papel: ser um direito e ser instrumento da construção de direitos. Esta situação é enunciada no artigo 26 da declaração, que afirma:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação 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 educação que será ministrada a seus filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, grifo nosso).

A importância da educação como construtora de práticas e referências sociais e culturais é reafirmada no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), aprovado pelas Nações Unidas em 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992. O artigo 13 reafirma a dupla finalidade da Educação, um direito em si e uma metodologia para a afirmação de direitos:

§ 1. Os Estados Parte no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966, grifo nosso).<sup>6</sup>

---

6 Disponível na íntegra em: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>

O Protocolo de San Salvador, proclamado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), ratificado pelo Brasil, em seu artigo 13, sobre o direito à educação, no inciso segundo, reconhece o direito à Educação em Direitos Humanos:

Os Estados parte neste Protocolo convêm que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1998, grifo nosso).

A linha geral dos documentos orienta-se pela noção de que é preciso educar, formar, preparar, construir os Direitos Humanos, pois eles disponibilizam novos paradigmas culturais e políticos e exigem, conseqüentemente, novas formas de organização social, mas também de estruturar o ensino, os conteúdos e as metodologias, daí a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Este consenso provocou a construção de marcos voltados para a EDH. A II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), em sua Declaração Final e no Programa de Ação que a acompanha, busca apontar mais claramente o papel fundamental da Educação em Direitos Humanos:

[...] dever dos Estados, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de Direitos Humanos, de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência sobre Direitos Humanos enfatiza a importância de incorporar a questão dos Direitos Humanos

nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993, § 33).<sup>7</sup>

O Brasil também está comprometido com várias Resoluções da Assembleia Geral e da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU). No que diz respeito à educação em Direitos Humanos, é particularmente relevante a Resolução da Assembleia Geral da ONU<sup>8</sup> que estabeleceu a *Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos* (1995-2004) e acolheu o Plano de Ação a ela referido. Além deste, também o *Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos* (revisado para a Primeira Etapa 2005-2007)<sup>9</sup> e as *Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos*,<sup>10</sup> que deram base para a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Outro documento de grande importância é a *Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe*,<sup>11</sup> aprovada pela UNESCO, que busca definir a Educação em Direitos Humanos como um processo que deve se centrar nos sujeitos individuais e/ou coletivos, reforçando a universalidade e a indivisibilidade como pressupostos para a realização dos Direitos Humanos. De acordo com a *Declaração*, a Educação em Direitos Humanos deve ser um processo de ensino-aprendizagem que transforme a vida das pessoas e integre o individual com o coletivo, a teoria com a prática e com a realidade dos

---

7 Disponível na íntegra em: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>

8 ONU. A/RES/49/184, de 23/12/1994. Disponível em inglês em: <[www.un-documents.net/a49r184.htm](http://www.un-documents.net/a49r184.htm)>.

9 ONU. A/59/525/Rev.1, de 02/03/2005. Disponível em inglês em: <[www2.ohchr.org/english/](http://www2.ohchr.org/english/)>

10 ONU. A/52/469, de 20/11/1997. Disponível em espanhol em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/284/14/PDF/N9728414.pdf?OpenElement>>

11 UNESCO. *Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe*. Cidade de México, 01/12/2001. Disponível em espanhol na Biblioteca Web do IIDH em: <[www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr)>

países, indicando os obstáculos que impedem ou postergam o gozo dos direitos. Um componente fundamental da Educação em Direitos Humanos é o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural presente na região. Estas definições se articulam profundamente ao papel e a identidade das Ciências Sociais e indicam possibilidades de complementaridade entre a investigação social e o compromisso político da pesquisa. É esse tipo de interação que pode ser extraído da dinâmica entre Ciências Sociais e Direitos Humanos e que pode induzir o curso de graduação a se consagrar como uma dinâmica de Educação em Direitos Humanos.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996), seguindo o estabelecido pela Constituição Federal, determina que, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 2º). A educação superior, em especial, tem a finalidade de: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, artigo 43, inciso I).

É com base nestas normativas que o Estado brasileiro - por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça - lançou o PNEDH. O Plano prevê um conjunto de ações para cinco áreas de atuação, entre as quais a educação superior, com medidas que propugnam a inclusão efetiva dos direitos humanos no cotidiano da vida acadêmica. Ele constitui uma referência que tem entre seus papéis contextualizar as orientações internacionais à luz das problemáticas brasileiras, sugere que a Educação em Direitos Humanos constitui “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação orientado para criar uma cultura universal dos Direitos Humanos, através da transmissão de conhecimentos, do ensino de técnicas e da formação de atitudes”.

Recentemente foi lançado o *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3), por meio do Decreto nº. 7.037, de 21/12/2009, que revisa e amplia a proposta programática dos Direitos Humanos como política pública iniciada em 1996, com o primeiro PNDH, e que teve a primeira atualização em 2002 com a publicação do PNDH-2<sup>12</sup>.

O PNDH-3 se articula ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e tem uma dimensão (Eixo Orientador V) dedicada especificamente à Educação e Cultura em Direitos Humanos. Como diz a apresentação do referido eixo: “O PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a Política Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal” (BRASIL, 2009, p. 150).

Entre diretrizes e eixos de ação, o Programa indica como metas para o campo educacional um conjunto de ações com forte interface com a educação básica e com as Ciências Sociais:

- [Diretriz 18] “Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura de direitos” [Objetivo Estratégico I: implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Objetivo Estratégico II: ampliação dos mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para a Educação em Direitos Humanos];
- [Diretriz 19] “Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” [Objetivo Estratégico I: inclusão da temática da Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras; Objetivo Estratégico II: inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de ensino superior (IES); Objetivo Estratégico III:

---

12 A íntegra do PNDH-3 pode ser consultada em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/index.html>>

incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos];

- [Diretriz 20] “Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos” [Objetivo Estratégico I: inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos na educação não formal; Objetivo Estratégico II: resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais];

- [Diretriz 21] “Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público” [Objetivo Estratégico I: formação e capacitação continuada dos servidores públicos em Direitos Humanos em todas as esferas de governo; Objetivo Estratégico II: formação adequada dos profissionais do sistema de segurança pública].

Em linhas gerais, a concepção de Educação em Direitos Humanos adotada pelo PNEDH e ampliada nas demais referências pode ser tomada como uma referência central para repensar as diretrizes para o ensino de Ciências Sociais. A definição aberta e interdisciplinar da EDH robustece esta identidade.

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. [...] Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando

o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (BRASIL, 2007, p. 25).

É fundamental ressaltar as interfaces que podem ser extraídas destas definições e da configuração dos cursos de Ciências Sociais. Fica evidente a sintonia existente entre as práticas típicas do curso de graduação e o tipo de construção social que a Educação em Direitos Humanos almeja.

A Educação em Direitos Humanos é entendida como um “processo”, o que significa dizer que tem duração no tempo e posicionamento no espaço. Ou seja, se estende como uma realização e não como um evento. Processo requer momentos diversos e complementares que estejam articulados entre si por algum ou vários eixos. Por isso é que “sistemático” e “multidimensional” aparecem como qualificativos do processo. Não se trata de um processo qualquer. Espera-se que seja sistemático, ou seja, que articule os vários momentos, as várias estratégias e as várias dimensões. Aqui fica patente a necessidade de pensar a inserção dos Direitos Humanos nos três eixos formativos que integram as diretrizes dos cursos de Ciências Sociais.

A multidimensionalidade traduz a complexidade das exigências da Educação em Direitos Humanos. Isto requer o reconhecimento de que há fatores de várias ordens implicados nos processos concretos de EDH. O texto do PNEHD se encarrega de apontar algumas destas dimensões: “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos”; “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais”; “formação de uma consciência cidadã”; “desenvolvimento de processos metodológicos participativos” e “fortalecimento de práticas individuais e sociais”. Trata-se, portanto, de articular práticas, competências e

habilidades que se traduzam na atuação profissional possibilitada pelo bacharelado e pela licenciatura em Ciências Sociais.

A EDH busca a formação de sujeitos de direitos. Isto significa que estes não estão prontos e disponíveis, mas em formação, em construção, o que reforça a noção de processo. Além disso, falar de sujeitos de direitos é reconhecer a presença do ser humano como ser cuja dignidade é construção *na* e *pela* interação com outros sujeitos, que se faz nas dinâmicas básicas de socialização, na construção de sentidos e significados entre o individual e o coletivo, entre a biografia e as estruturas históricas (MILLS, 1982; ELIAS, 1993). Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos tem um compromisso efetivo com a afirmação de sujeitos históricos que encontram nos Direitos Humanos o sentido e o instrumento de sua própria construção social, política e cultural. É nesta dimensão que o PNEDH vem elucidar caminhos para a construção, junto às universidades e aos currículos de ensino superior, uma maneira de afirmar os Direitos Humanos enquanto *práxis* junto aos cursos de graduação.

Esta intencionalidade fica explícita ao resgatarmos os princípios e estratégias orientadoras da inserção da Educação em Direitos Humanos no ensino superior, conforme estabelecidos pelo PNEDH:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; c) o princípio básico norteador da Educação em Direitos Humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) a

Educação em Direitos Humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, como tema transversal e trans-disciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros; g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (BRASIL, 2007, p. 38-39).

O conjunto dos princípios da Educação em Direitos Humanos para o ensino superior pode ser lido no que diz respeito especificamente à formação superior em Ciências Sociais. Como princípios orientadores, indicam parâmetros de atuação para o profissional da área. Assim, cumprindo seu papel de compreensão, análise e reflexão crítica ante a realidade social, política e cultural na qual se insere, as Ciências Sociais podem tomar os princípios enunciados como subsídios para a reflexão do seu papel, como forma de ensino superior construída com o compromisso de consolidar a cultura dos Direitos Humanos. Existem diversas possibilidades de aproximação entre o que é estabelecido como expectativa para a Educação em Direitos Humanos no ensino superior e o que é estabelecido como diretriz para a formação superior em Ciências Sociais. Como afirmado anteriormente, estas já possuem uma relação histórica com a temática, é preciso converter tal familiaridade em ações e produções mais explicitamente vinculadas com a *gramática* dos Direitos Humanos.

A forma pela qual o PNEDH entende que a Educação em Direitos Humanos deva aparecer no ensino superior constitui um ótimo ponto de partida para ampliar a presença da temática das diretrizes e projetos pedagógicos das graduações em Ciências Sociais:

No ensino, a Educação em Direitos Humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos Direitos Humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e trans-disciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos Direitos Humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos (BRASIL, 2007, p. 38).

Estas recomendações gerais para o todo do ensino superior podem ser direcionadas, considerando-se as devidas particularidades, ao ensino das Ciências Sociais e indicam um ponto de apoio central para a problematização da temática dos Direitos Humanos, convertida em objeto de estudo, pesquisa, ensino, extensão e metodologia formativa e ação para o profissional da área.

É válido reforçar que as Ciências Sociais constituem uma área do conhecimento eminentemente plural, diversa e interdisciplinar, que fundamenta e organiza um conjunto de atividades e de iniciativas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Forma quadros de elevado nível intelectual e participa do debate político e social sobre o desenvolvimento humano, social, cultural e ambiental do país. Dada a centralidade dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade justa e democrática e o papel das Ciências Sociais neste esforço, é essencial que os Direitos

Humanos passem a ser mais pormenorizadamente estudados, investigados, discutidos e compreendidos pela Sociologia, pela Antropologia e pela Ciência Política, isto é, pelas bases da graduação em Ciências Sociais.

### **PROPOSIÇÕES PARA A INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

A inserção dos Direitos Humanos na graduação não se restringe apenas a agregar um novo tema. Exige a formação de práticas diferenciadas, o que requer a compreensão de conteúdos, mas, acima de tudo, a abertura de possibilidades para novos processos organizativos, sociais, políticos, econômicos, culturais e pedagógicos. Enfim, a inserção dos Direitos Humanos na formação do cientista social requer transformar algumas situações e métodos do curso de Ciências Sociais.

As Ciências Sociais têm o compromisso com a afirmação e a defesa de práticas voltadas para a justiça social e a promoção da democracia (BRAGA; BOROWOY, 2009). A formação superior em Ciências Sociais tem por inclinação própria preparar agentes que sejam sujeitos de produção e de promoção do conhecimento voltado para a transformação social, política, econômica e cultural, seja atuando como bacharéis ou como licenciados.

Um dos principais desafios da formação superior em Ciências Sociais, em diálogo com a Educação em Direitos Humanos, é fazer com que os sujeitos por ela formados, além de compreender criticamente os conteúdos dos Direitos Humanos e sua relação com os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos, também desenvolvam um compromisso e tenham condições para fazer da atividade de pesquisa e ensino uma atuação que promova e proteja os Direitos Humanos. Não se trata de querer que cada formado/a em Ciências Sociais se converta em um militante dos Direitos Humanos, mas sim de desafiar-los/as a fazer de sua prática como cientistas sociais uma atividade que tem nos Direitos Humanos um valor e uma referência basilar.

A relação entre Ciências Sociais e Direitos Humanos, indicada anteriormente, demanda o enfrentamento de desafios concretos, que confluem na construção de uma agenda programática a fim de que estes desafios sejam identificados e paulatinamente assumidos como prática educativa pelas Instituições e por seus agentes. Neste sentido, com o objetivo de colaborar neste debate, indicamos a seguir algumas linhas de sugestões, a fim de que seja ampliado o debate e a presença da temática nas graduações em Ciências Sociais.

#### *Direitos Humanos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos*

Considerando que os Direitos Humanos devem se converter em conteúdo do que se espera com o ensino das Ciências Sociais na graduação que, como parte do ensino superior, também tem compromisso com a implementação da Educação em Direitos Humanos, é fundamental que o Projeto de Curso explicita o posicionamento e as estratégias para que os Direitos Humanos sejam parte do processo de formação na graduação. Certamente, não há uma fórmula para tal, muito menos uma única concepção de Direitos Humanos que deva servir de referência.

É importante abrir o debate sobre o assunto nas instâncias dos cursos, de tal forma que, a partir dos sujeitos e das realidades de cada unidade, se possa formular ações sobre este tema, definindo o posicionamento e a orientação para a atuação na implementação de cada curso, de maneira que integrem um planejamento estratégico da formação e do que se espera atingir com ela.

Todo projeto pedagógico possui uma finalidade, isto é, delimita o tipo de formação que se espera oferecer para os estudantes, os objetivos políticos e sociais dos cursos e as estratégias adotadas para alcançar estes resultados. Os Direitos Humanos devem passar a compor explicitamente o objetivo de formação do curso e uma estratégia metodológica. É fundamental “reler” e rediscutir os projetos pedagógicos à luz desta problemática.

*Direitos Humanos, ensino e a estrutura curricular*

As diretrizes para a graduação em Ciências Sociais são flexíveis no que diz respeito à estrutura das disciplinas e a forma de organização dos cursos. Sobre os conteúdos curriculares, as diretrizes indicam a importância dos três núcleos formativos básicos: Sociologia, Ciência Política e Antropologia. Assim, é fundamental que cada curso avalie a melhor forma de tratamento dos Direitos Humanos, lembrando que, considerando a compreensão de Educação em Direitos Humanos, é fundamental, ao menos, que estes não sejam tratados apenas como mais um conteúdo – mesmo que tenham um conteúdo a ser tratado – nos cursos de graduação em Ciências Sociais, mas que se promovam uma Antropologia, uma Sociologia e uma Ciência Política dos Direitos Humanos, capazes de torná-los parte inerente da formação, de forma interdisciplinar e não apenas especializada. A sustentabilidade da graduação em Ciências Sociais, colocando em suspenso particularizações intelectuais prematuras, aparece como uma questão básica para essa reflexão.

*Direitos Humanos, licenciaturas e formação de docentes para o ensino de Sociologia na educação básica.*

O aprendizado das Ciências Sociais também se estabelece em direito de cidadania, visto que a legislação, a partir de 2 de junho de 2008, data que marca a sanção presidencial da Lei nº 11.684, tornou obrigatório o ensino de Sociologia como disciplina do nível médio de todas as escolas brasileiras.

A tarefa das licenciaturas em Ciências Sociais na formação de professores para a educação básica, de modo especial para o ensino médio, se completa com a possibilidade de atuação na formação continuada e também na formação especializada. Um desafio para os

cursos de graduação em Ciências Sociais, no que diz respeito aos Direitos Humanos, é promover a oferta de atividades formativas que coloquem em diálogo a Ciências Sociais e os Direitos Humanos, tanto na formação inicial, quanto na formação complementar, particularmente, na formação de educadores. A ruptura da dicotomia entre bacharelado e licenciatura é condição *sine qua non* para tal empreitada. No que diz respeito à formação complementar, a oferta de cursos de curta duração ou mesmo de especializações poderia ser uma forma de ampliar a inserção da graduação em Ciências Sociais na educação em Direitos Humanos e dos Direitos Humanos nos programas de formação em Ciências Sociais. Nesse sentido, cabe ainda promover a Educação em Direitos Humanos como uma metodologia da Didática e das Práticas de Ensino que integram a formação do licenciado.

#### *A pesquisa e a pós-graduação*

A graduação em Ciências Sociais tem como vocação principal a formação de pesquisadores – o que certamente é complementado com a formação na pós-graduação. A pesquisa é, além de uma atividade específica, uma postura didático-pedagógica recomendável como eixo estruturador da formação em Ciências Sociais. Neste sentido, a organização de iniciativas de pesquisa, associada ao posicionamento do curso de graduação como sendo todo ele um processo de investigação, constitui-se numa tarefa fundamental. No que diz respeito aos Direitos Humanos, além de constituí-los em temática e problemática de pesquisa, também poderiam ser uma diretriz orientadora do próprio fazer pesquisa. A graduação em Ciências Sociais tem um papel fundamental no sentido de ter nos Direitos Humanos um foco de investigação, assim como um balizador de toda a investigação a ser realizada.

É fundamental criar linhas de pesquisa na graduação e na pós-graduação, grupos de estudos, disciplinas optativas, fomentar a produção

de monografias, eventos científicos e demais atividades que promovam a pesquisa em Direitos Humanos e confluem metodologias próprias.

#### *Direitos Humanos e a extensão em Ciências Sociais*

O desenvolvimento de iniciativas de extensão como parte do processo de formação inicial dos cursos de graduação em Ciências Sociais é outro desafio básico. O diálogo com os diversos sujeitos que estão nas comunidades, espaços e contextos nas quais se localizam os cursos é alimento tanto para os processos de ensino quanto de pesquisa. Neste sentido, a implementação de iniciativas de extensão que estabeleçam o diálogo entre as Ciências Sociais e os Direitos Humanos abre espaço para que agentes sociais, lideranças e a comunidade em geral participem da construção da cidadania e também para que os estudantes possam contextualizar de forma concreta sua aprendizagem.

As possibilidades de atuação são amplas, porém, o fundamental é que qualquer delas que venha a ser efetivada seja construída em parceria com os agentes nela envolvidos. A interação com os movimentos sociais, as organizações civis, instituições públicas engajadas na promoção e defesa dos Direitos Humanos constituiu um caminho enriquecedor da extensão e uma estratégia de intercâmbio de conhecimentos.

#### *Produção de materiais didáticos em Direitos Humanos*

É insuficiente a quantidade de materiais de apoio didático-pedagógico, isto tanto para o ensino das Ciências Sociais/Sociologia e dos Direitos Humanos na educação básica, quanto para as atividades de formação continuada de professores. Assim, um campo de desafios que pode ser enfrentado em articulação com os cursos de graduação e com as atividades de ensino, pesquisa e extensão por eles desenvolvidas é o da produção de material didático e paradidático. É vital que a produção seja

feita de forma articulada e em parceria com os sujeitos que atuam nos diversos espaços formativos, pois só assim os materiais se enraízem na realidade para a qual se direcionem.

Os livros didáticos para o ensino de Ciências Sociais/Sociologia constituem um campo de atuação central para o cientista social e podem ser elaborados em referência aos Direitos Humanos. Esta ação comporta a possibilidade de atuação profissional na pesquisa e também tem consequências na educação básica. É fundamental que os cursos de Ciências Sociais se preocupem em disponibilizar aos estudantes habilidades para a produção de materiais didáticos e não apenas para a reprodução de conteúdos.

A imbricação entre o rigor teórico, a prática de análise e a crítica social conferem às Ciências Sociais uma rica intimidade com os Direitos Humanos e seus pressupostos. As sugestões apontadas aqui representam um passo restrito para a incorporação dos Direitos Humanos nas graduações de Ciências Sociais. Somente a apropriação feita pelos agentes da área pode alargar a discussão e consolidar a temática.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). **Ofício nº 043/2007/ABA/Comissão de Ensino**. Brasília, 06 de novembro de 2007. Disponível em <[www.abant.org.br](http://www.abant.org.br)>. Acesso em: 07 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 03/04/2001**. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.363 de 02/07/2002**. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 12, de 13/03/2002**. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 224, de 04/08/2004**. Brasília, DF: CNE, 2008. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 09, de 08/05/2001**. Brasília: CNE, 2008. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 17/02. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505481/dou-secao-1-09-04-2002-pg-34>>. Acesso em: 02 jul. 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: SEDH; UNESCO, 2007. Disponível em <[www.sedh.gov.br](http://www.sedh.gov.br)>. Acesso em: 10 fev. 2010.

BRASIL. Lei nº 6.888, de 10 de Dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 dez. 1980. Seção 1, p. 24791. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=128670>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 06/2007/CGAI/DDAI/ SECAD/MEC** sobre Sugestões de incorporação das temáticas de educação para a diversidade e os direitos humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2007 (mimeo).

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SEDH/PR, 2009.

\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). **Bases para uma definição curricular da Educação para os Direitos Humanos**. Consultor Carlos Alberto Jamil Cury. Brasília, DF: SEDH/CGEDH/CNEDH, 2009 (Documento preliminar – mimeo).

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio, v. 3 (Ciências Humanas e Suas Tecnologias/Conhecimentos de Sociologia)**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/artigos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 19 fev.2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

BOURDIEU, Pierre et al. **O ofício de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOTTOMORE, T.; NISBET, R. (Org.). **História da análise sociológica**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1980.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos: construir a democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

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

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994a. v. 1.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador**: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994b. v. 2.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, nº XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 77-96.

HANDFAS, Anita. **Professor de Sociologia**: concepções e modelos de formação. Trabalho Completo, Encontro SBS, Rio de Janeiro, 2009.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução Carlos R. D. Garcia et al. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

KOENER, Andrei. Ordem política e sujeito de direito no debate dos direitos humanos. **Lua Nova**. São Paulo, n. 57, p. 87-111, 2002.

LAFER, Celso. Declaração universal dos direitos humanos (1948). In: MAGNOLI, Demétrio (Org.). **Historia da Paz**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 297-329.

LIEDKE FILHO, Enno D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul./dez. 2005. p. 376-437.

LINDGREN ALVES, J. A. **Os Direitos Humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

MAGENDZO, A. **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, 1994.

MARCELINO, Nelson. **Introdução às Ciências Sociais**. Campinas: Papirus, 2000.

MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 2001. v. 1

\_\_\_\_\_. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 1996. v. 2.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1982.

MORAES, Amaury C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, v. 15, n. 1, maio/2003.

MÜHL, Eldon Henrique et al. (Org). **Textos referenciais para a educação em direitos humanos**. Passo Fundo: IFIBE, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena**. 1993. Adotada consensualmente, em plenário, pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1993. Disponível em <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>. Acesso em: 10 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. ONU/A/Res. 217-A (III). <Disponível em [www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>. Acesso em: 10 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto1.htm>>. Acesso em: 10 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **O Protocolo de San Salvador**, 1998. Assinado em San Salvador, El Salvador, em 17 de novembro de 1998, no 18º período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/protsalv.htm> >. Acesso em: 10 set. 2008.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

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

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, n. 39, p. 105-124, 1997.

SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, Rosa M. Godoy et al. **Subsídio para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**: versão preliminar. João Pessoa: UFPB, 2007.

SILVEIRA, Rosa M. Godoy et al. (Org). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007.

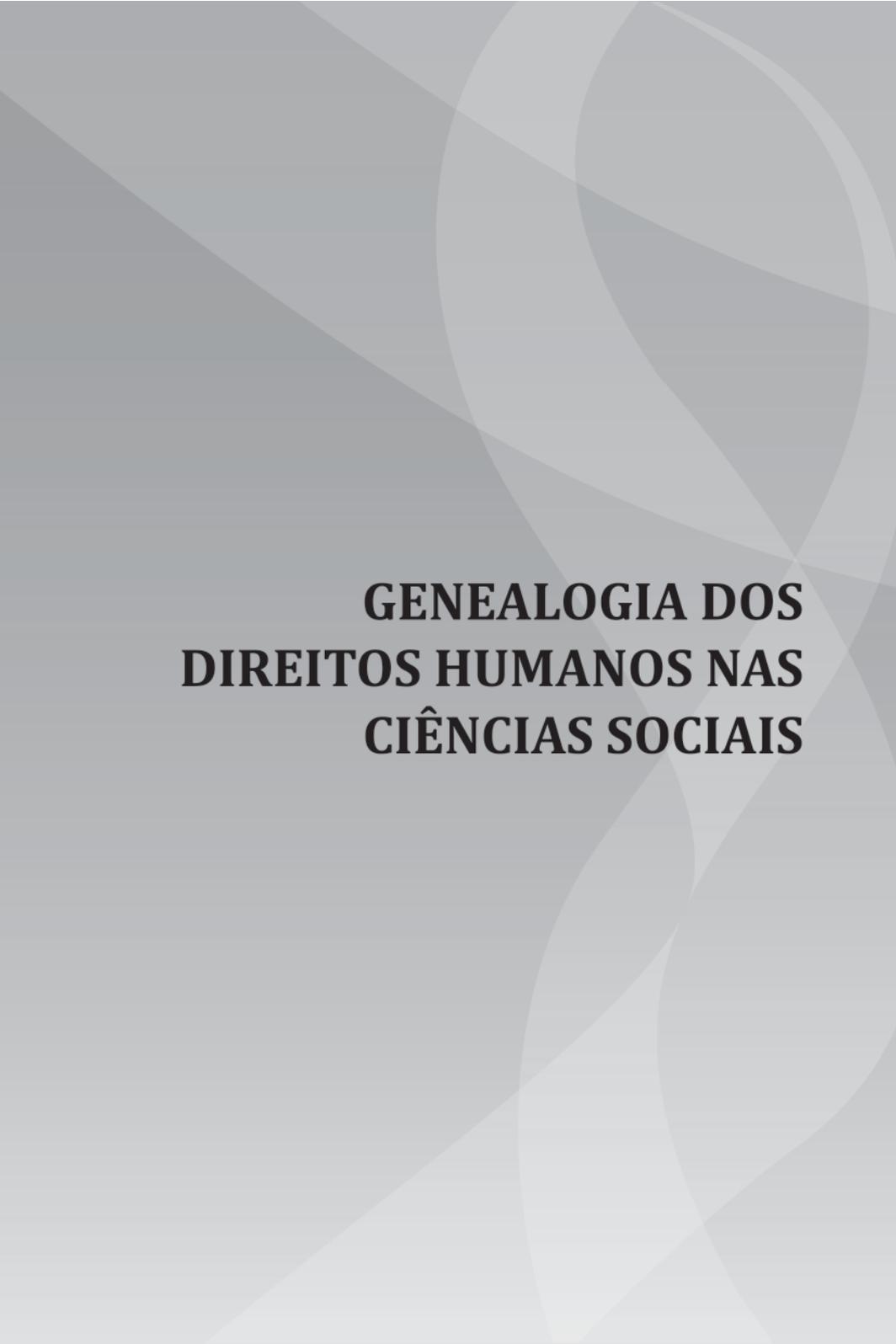
SOUZA, Jesse de. (Sub)cidadania e naturalização da desigualdade: *um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica*. **Política & Trabalho – Revista de Ciências Sociais**. João Pessoa, n. 22, abr. 2005.

TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: UFPB, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Procuradoria Geral do Estado. **Direitos Humanos**: Construção da Liberdade e da Igualdade. São Paulo: Centro de Estudos da PGE-SP, 1998.

TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa, Associação Brasileira de Antropologia, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Para Abrir as Ciências Sociais**. São Paulo: Comissão Gulbenkian; Cortez, 1996.



**GENEALOGIA DOS  
DIREITOS HUMANOS NAS  
CIÊNCIAS SOCIAIS**



# DESENVOLVIMENTO, EMANCIPAÇÃO E EXCLUSÃO

*Junot Cornélio Matos*

## INTRODUÇÃO

**A** reflexão que segue tem como objetivo oferecer elementos que se prestem como referências para a elaboração de subsídios que promovam e alarguem a discussão sobre a inclusão dos Direitos Humanos nas Diretrizes dos Cursos de Graduação, em Ciências Sociais. Procuramos conduzi-la de maneira didática visando a levar pesquisadores e estudantes a debruçarem-se sobre temáticas pertinentes à área de conhecimento sem, contudo, promover uma cisão entre a formação de Bacharelado e de Formação de Profissionais da Educação, pois guiamos-nos desde o postulado de que ambos devem ter a mesma formação de base. Por não ser objeto de nossa preocupação não nos debruçamos acerca de elementos específicos dos componentes curriculares de cada Curso em razão de defendermos a premissa de uma formação holística, superadora de uma visão dicotomizada da ciência. Todavia, esperamos contribuir no grande mutirão nacional por uma educação escolar sempre mais inclusiva e comprometida com a socialização e a formação de pessoas com o foco nos Direitos Humanos.

Desde o anúncio da morte de Deus, aquele do fim da história, é constante e múltipla a presença de arautos do apocalipse. Prestes a anunciar o último anoitecer ou a catástrofe final, chegam disseminando a certeza de que a derradeira esperança foi, finalmente, soterrada. Não nos deixamos embalar pelas cantilenas derrotistas entoadas por aqueles que advogam a ideia do “quanto pior, melhor”. Também não nos enfileiramos no seguimento dos que advogam manhãs cantantes em sol que a todos iluminam. O olhar atento para o fenômeno da sociedade que estamos ajudando a edificar fala do quão paradoxal ela se torna à medida que mais complexa se tece. Não parece ser o “fim dos tempos”. Também não cumprem promessas de paraíso edificado já, no aqui e agora, da história que construímos.

Todo o discurso da sociedade globalizada, levando a crer que a ausência máxima do Estado portaria a maior liberdade, consequentemente, igualdade e vida feliz parece cada vez mais distante de consumir-se. Nós, os felizes atravessadores de milênio e século, assistimos, perplexos, às crises do “socialismo real” e do “capitalismo real”. Diferenças regionais são enormes, a concentração de rendas imensurável e a formação de blocos econômicos em busca de hegemonia tomam proporções cada vez maiores. E o que dizer do aprofundamento gritante das desigualdades entre o Norte e o Sul. No Mercado, o que se compra vale algo, o que não é vendável não tem valor algum. Esse é o enquadramento no qual afloram novas profissões e outras não resistem aos avanços da Ciência e da Tecnologia. Essa é uma moldura incontestável para compreender as políticas em desenvolvimento. São imagens falsas da globalização: tudo é acessível, a sociedade rompe suas fronteiras, fazendo-nos cidadãos do mundo. Que mundo? Que cidadão?

Nosso intento na presente reflexão é partilhar as discussões que têm marcado nossa leitura de mundo e o olhar que lançamos

sobre o tempo que chamamos hoje. Para não nos deixar aprisionar nas armadilhas do pessimismo paralisante, faremos, num primeiro momento, uma discussão antropológica visando a estabelecer um parâmetro que marca nosso olhar. Depois permitimo-nos refletir sobre a aventura humana no século XX, tentando definir questões, a nosso ver fundamentais, para o enfrentamento da temática; para, finalmente, associarmos as categorias Ciência, Tecnologia e Direitos Humanos no processo do tornar-se humano em tempo do Século XXI. A grande questão que nos persegue refere-se à possibilidade de promoção de um desenvolvimento global que não signifique um afrontoso desrespeito aos Direitos Humanos, e que, ao mesmo tempo, viabilize a autonomia dos povos e a inserção dos excluídos. Parece ficar subentendido que conduziremos nossa reflexão desde nossa preocupação antropológica.

### **O SER HUMANO: Um Animal Inconcluso**

Assumir, desde já, uma perspectiva antropológica pode representar ingenuidade quando há tantas prerrogativas pressupostas na temática em questão. Todavia, quando nos deparamos com questões relativas à emancipação/exclusão não há como ignorar a necessidade de estabelecer claramente de que pessoa humana nós estamos falando. Até mesmo em razão da necessidade de, posteriormente, discutirmos se a “emancipação” é possível, ou se ela não passa de “um lindo sonho numa noite de verão”. Vigora, também, o propósito de fazer sobressair, daí, um ser humano, concreto e em mutação, inconcluso, lutando para, no diálogo interativo com este mundo, tornar-se um si-mesmo.

Marx (1987) defende que o homem é um ser proveniente da natureza e não vive sem ela. Em um trecho do terceiro *Manuscrito*, explicou claramente sua concepção do homem enquanto parte da natureza:

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidade, como instintos; em parte, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta; isto é, os objetos de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais (MARX, 1987, p. 206)

É, portanto, limitado e finito como qualquer outro ser vivo. Entretanto, Duarte (1993, p.66) nos explica que

[...] os objetos naturais, isto é, a natureza exterior ao homem, não são para ele apenas algo externo ao seu ser, mas algo indispensável à sua objetivação, à produção de suas forças essenciais objetivas. Isso faz com que a natureza seja objeto do carecimento humano, isto é, necessidade do próprio ser do homem (subjetivo e objetivo).

O homem é um animal de relações – e de crises. Relações que não se excluem e têm, na pessoa humana, o seu ponto de convergência. Político, religioso, social, econômico, lúdico, racional, individual o ser humano é tudo isso; mas, não é nada disso isoladamente. E, embora mantenha uma relação consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro, no concreto mundo da vida, que constrói sua identidade.

O ser humano, é verdade, é um animal multifacetado; porém, único e irrepetível. Sua riqueza é, ao que tudo indica, exatamente, a possibilidade de expressar-se para o mundo e para os outros como um diferente, com os elementos que lhe são peculiares à personalidade, à história de vida, à sua realidade material e existencial, perseguindo construir sua unidade<sup>1</sup>.

---

1 Pensando o que pode significar tal pretensão à unidade recorremos a RICOEUR (1968, p.196-200) que nos apresenta quatro tarefas fundamentais. A primeira delas vincula-

A construção do ser humano é um projeto histórico maior, inerente ao seu projeto de vida. A dinamicidade, com que se processa a operacionalização de tal projeto, torna-o, perenemente, em movimento e em construção.

Necessário é ressaltar que, ao nos referirmos ao ser humano, como um projeto em movimento, assim o fazemos por crer que a realidade é móvel e a necessária relação homem mundo dá-se numa interação e interdependência. Não há como pensarmos o mundo, enquanto cenário passivo de um ser humano, totalmente, arbitrário; parece que há uma relação de interdependência, na qual um atua sobre o outro, processando as transformações necessárias ao tempo e espaço concretos. Pensarmos de tal forma não significa concebermos a pessoa humana como um artefato produzido pelo meio; mas, reconhecermos seus condicionamentos e a influência marcante, exercida pelo contexto, com o qual ele está relacionado.

Marx (1987, p.75) percebeu a luta de classe como móvel da História. Na verdade, a igualdade não caracteriza a condição dos indivíduos, no interior da sociedade. As relações que se dão, no contexto social, estão permeadas pelo jogo de poder, ou seja, pela possibilidade de uns exercerem o poder sobre os outros. Severino (1994, p. 69), entende que

---

se à ideia de verdade e ele a denomina de “unidade formal”; ela “prescreve somente a tarefa de unificar todos os domínios da existência – pensamento, ação, experiências humanas – sem fornecer por outro lado a intuição que preencheria essa forma vazia”. Dado a falta de uma intuição que mostra-nos “materialmente” a unidade da verdade somos compelidos a dois tipos de unidade concreta. A “unidade mundana”, que se refere às relações e significados que historicamente vamos atribuindo ao nosso mundo concreto, e a “unidade existencial”, que significa a superação da divisão da própria vida. A unidade final ele denomina de “unidade escatológica”. Esta “significa antes de tudo que a unidade ainda não veio, que toda outra unidade é prematura e violenta; significa, antes de mais nada, que a história ainda se acha aberta, que o múltiplo ainda está em debate”.

[...] desse modo, a divisão técnica do trabalho social, destinada a garantir a produção econômica, leva a uma divisão social do trabalho técnico, de tal modo que o poder econômico, caracterizado pela propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos, transmuta-se em poder político, traduzido pela disposição do domínio sobre os próprios sujeitos produtores. É que o poder político, para se constituir e se consolidar, precisa integrar tanto elementos econômicos como elementos ideológicos, unindo e fazendo convergir aspectos das esferas do saber e do poder.

Entretanto, as tensões sociais não se resolvem, pura e simplesmente, pelo exercício do poder. Quer seja diretamente pela investidura a alguns conferida, devido a seu papel social; quer seja mediatizada por grupos sociais organizados, segundo a definição de critérios e normas que se impõem aos indivíduos, independentemente de sua vontade. O fato é que os homens precisam uns e dos outros, e, para sua fortuna ou desventura, serão, sempre e para sempre, indivíduos em grupo (sociedade).

Quando falamos em relações fundamentais da pessoa humana, queremos dizer que o “ser” humano funda-se em relações. Quer dizer que a individualidade de cada ser humano é, intrinsecamente, social. Duarte (1993, p. 100-111) explica a importância das condições sociais para a produção do humano. Ele contrapõe-se à concepção de que a socialização resulta na adaptação do indivíduo ao seu meio físico e social. Examinando essa problemática em Marx, escreve:

[...] o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma atividade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação do

homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 1993, p. 31-32, grifo nosso).

Falando sobre socialização, definindo-a como “intergeneralização da cultura transmitida”, Reinharz (1991, p. 5) assim se expressou:

[...] visto que as sociedades apresentam uma seqüência de mudanças de status e papéis esperado para cada um membro, e como a sociedade contemporânea é caracterizada por passagens freqüentes e muito significativas de status para status (Beker and Strauus, 1956, p.263), então a identidade mudará repetidamente através da vida de um indivíduo, mesmo que sua personalidade básica não mude. A questão é: como é que a mudança ocorre? Como é que as pessoas adquirem não somente conhecimento e habilidade, mas atitudes e valores. Por é que é que alguns aspectos mudam e outros não? Como é que a pessoa é modificada de modo que novos atributos não só situacionais, mas duradouros? Como são internalizados padrões de referência cognitivas e normativas pelos quais os indivíduos definem e interpretam a vida?

Em nosso entendimento, não há como separar a individualidade do ser humano de sua natureza social. Homens e mulheres produzimos, socialmente, as condições materiais necessárias à nossa existência. O mundo humano é, então, produto e produtor do ser humano; é o indispensável meio cultural para a produção e sobrevivência da espécie humana e de seus indivíduos, da mesma forma que o ser humano, enquanto ser social, é indispensável para a produção desse meio cultural. Embora distintos no plano dos conceitos abstratos, mundo e homem não se excluem nem se negam, pois o humano não existe, sem a natureza, nem esta, sem ele (LARA, 1996).

A palavra “mundo” já pressupõe o trabalho de intervenção do homem na natureza; assim, o mundo é mundo humano; do mesmo modo que a expressão humano supõe a relação dialética do animal homem com a mesma natureza. Dessa forma, a transformação do mundo é, também,

transformação do homem. De igual forma, é no mundo concreto, recebido pronto de seus antepassados, que o homem experimenta processos de socialização<sup>2</sup> que poderão tanto ser a base de sua construção contínua como ser humano, como representar uma forte carga de condicionamento e negação.

## **SÉCULO XX: Sociologia do Desenvolvimento**

São teorias que se dedicaram ao estudo de problemas surgidos com o desenvolvimento sem precedentes do capitalismo industrial e de suas estratégias de internacionalização. Dedicaram-se a compreender o surto de modernização e a estrutura de novos estados independentes e o avanço descomunal dos processos de internalizar os mecanismos de industrialização, expandindo o modo de produção capitalista para os mais diferentes rincões do planeta.

Para Costa (2005) as novas nações tiveram que adotar um modelo de sociedade ditado pela Europa, organizando um aparato capaz de programar políticas econômicas voltadas para o desenvolvimento do capital industrial. Tratou-se da criação de

[...] condições que permitissem o ingresso de novas nações no contexto das relações econômicas internacionais. Para produzir matérias-primas e consumir produtos industrializados de origem européia e norte-americana, as recém-constituídas nações asiáticas e africanas, bem como as latino-americanas, precisaram desenvolver sistemas modernos de transporte e comunicação, mecanização da produção agrícola e formas de exploração de recursos naturais e fontes de energia (COSTA, 2005, p. 191).

---

2 Para Severino (1994, p. 72) “a sociabilidade é lugar necessário e insubstituível da existência humana. Pode, entretanto, ser, ao mesmo tempo, fator de humanização como de desumanização, que despersonaliza o homem. É que toda mediação da existência real dos homens é ambígua, ambivalente: ao mesmo tempo em que torna possível essa existência, servindo-lhe de alicerce objetivo, carrega consigo fatores contraditórios, que produzem efeitos que podem obstacularizar e até mesmo impedir que essa existência se desenvolva com suas especificidades humanas”.

As nações são classificadas, conforme o processo de internacionalização do capitalismo industrial, em avançadas e atrasadas. Na verdade, trata-se de uma nova roupagem para uma antiga relação de dominação (subordinação do campo à cidade, da produção agrária aos interesses do comércio e da indústria e, sobretudo, a presença, de um lado, dos proprietários de dinheiro e dos meios de produção e, do outro, dos trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho). Passa a vigorar uma cega crença no desenvolvimento que bate à porta trazendo uma vida de abundância para todos. É tudo uma questão de tempo. Na certa, o desenvolvimento trará a felicidade tão almejada.

O que se testemunhou de fato foi um verdadeiro “ouro de tolo”. A riqueza de uns pouco tomaram proporção gigantesca à custa da miséria de uma multidão. De fato, há uma expansão da desigualdade.

Costa (2005) aponta que no séc. XX, com a indústria de massa, inverte-se a relação original entre produção e demanda. A produção se desenvolve graças aos recursos tecnológicos dando vez a surgir uma sociedade da abundância em que os produtos concorrem pelos consumidores. Surgem as crises sistêmicas, como o colapso da Bolsa de Valores, em 1929, nos Estados Unidos e, além delas, as Guerras Mundiais que afetaram a capacidade produtiva das “nações centrais”, impulsionando, em alguns “países periféricos”, a formação de uma indústria local de bens de consumo, a partir dos recursos acumulados com a exportação agrária. É o caso do processo de industrialização em São Paulo. Todavia, à medida que as “economias centrais” se recuperavam as relações econômicas internacionais se modificavam. Surgem as empresas multinacionais com suas filiais no “Terceiro Mundo”. Primeiro mundo (economia capitalista desenvolvida); Segundo Mundo (economia capitalista industrializada); Terceiro Mundo (economias periféricas). Os governos das nações periféricas criam diversos mecanismos para facilitar a instalação das multinacionais. Assistimos ao fortalecimento do

Estado e ao incentivo das indústrias nacionais de artefatos subsidiários à produção de grande porte dominada pelas Multinacionais.

Nesse cenário podemos discutir a questão dos Direitos Humanos, para, em seguida, discutir o neoliberalismo como a nova onda do Capital.

## **DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO**

A Declaração dos Direitos Humanos representou uma tomada de consciência de boa parte da humanidade da necessidade de positivar o que, durante séculos, foi construído em termos de intuição profunda de reconhecimento do ser humano enquanto expressão mais alta e digna de vida sobre a terra. Tratava-se de declarar, de forma clara e definitiva, a essência humana como um bem supremo e valor a ser respeitada independentemente de circunstâncias históricas, cor, raça ou pertença a diferentes visões de mundo.

Costuma-se falar em três grandes gerações de Direitos Humanos. A primeira geração diz respeito à proteção da vida e da liberdade, direitos que caracterizam limites à atuação do Estado frente ao cidadão. É resultado, principalmente, das conquistas da Revolução Francesa. A segunda, expressa os direitos de proteção sociais, garantindo aos cidadãos a proteção e assistência do Estado. Foi resultado da luta de classe dos trabalhadores, refletindo as contradições entre o liberalismo e pensamento socialista. A terceira geração define os direitos de fraternidade e solidariedade, quer dizer, destinam-se ao gênero humano e destacam o valor supremo da existência humana. Portanto, transcendem a dimensão da individualidade e evidenciam a necessidade de uma convivência pacífica dos seres humanos na terra.

Longe de entender as gerações como etapas separadas num processo evolutivo, elas servem, apenas, para identificar momentos históricos privilegiados de síntese e conclusão de lutas e conquistas e superação de contradições, possibilitando a concretização de esperanças

e utopias há muito alimentadas. Portanto, não se trata de direitos hierarquizados e de densidade axiológica superior ou inferior, mas de direitos que revelam um processo de formação crescente da consciência humana em termos de compreensão profunda da necessidade de convivência solidária como única condição da sobrevivência no planeta terra.

Caracterizam-se esses direitos por um novo tipo de validade baseada na própria dignidade humana. Não se deve mais recorrer a uma esfera sobrenatural ou a uma suposta razão imutável inerente à natureza, mas fundamentar-se na defesa desses direitos enquanto expressão da razão criadora do próprio homem ou, para usar outra linguagem, manifestação da dignidade substancial da pessoa humana. É o próprio homem que se atribui direitos e deveres e reconhece a si mesmo com fonte e destinatário desses direitos e deveres e, conseqüentemente, responsável por seu destino.

A temática dos direitos humanos na contemporaneidade está, intimamente, ligada a um complexo histórico que remonta ao primeiro documento jurídico de limitação do poder centralizador do Estado, que foi a Carta Magna de 1215.<sup>3</sup> Outras tantas datas representaram o somatório para o aumento e o aprimoramento desta limitação, implementando a gênese da concepção de direitos humanos, direitos civis ou direitos fundamentais do homem. A Revolução Gloriosa Inglesa de 1688 que consagrou direitos do parlamento contra o absolutismo monárquico juntamente com o *Bill of Rights* e o *Habeas Corpus Act* –

---

3 As monarquias se transformaram desde seus momentos autoritários e absolutistas até finais do século XVII, para monarquias constitucionais e representativas limitando o exercício da chefia de Estado do rei, rainha ou imperador. A Carta Magna (Magna Carta Libertatum seu Concordiam inter regem Johannem at barones pro concessione libertatum ecclesiae et regni angliae) outorgada por João Sem Terra em 1215 é fruto do revolucionarismo inglês e representa limitação do poder absolutista monárquico com fundamentais impactos em várias revoluções liberais de consagração dos direitos humanos no mundo.

todos originados na Inglaterra, bem como as impávidas Revoluções Norte-Americana (1776) e Francesa (1789) trouxeram fundamentos modernos de como associar limitação do Estado com respeito e garantias do indivíduo, por meio de um esteio democrático. A partir deste conjunto de datas que representam cada qual um divisor de águas, um largo e lento processo (às vezes dialético) foi consolidando a percepção de que os indivíduos deveriam preceder o leviatã hobbesiano, dotando-os não somente de personalidade jurídica internacionalmente reconhecida, mas capacidade de postulação, fiscalização e cobrança do aparelho público-estatal.

Semelhantemente, o processo de formação dos eixos democráticos fora, por meio de um processo histórico longo e complexo, denotando as forças de limitação do Estado, respeitando os institutos de representação e soberania popular. A formação do conceito de Estado iria, assim, indelevelmente, articular o ponto ótimo entre Estado, direitos individuais, governabilidade e representação. Não foi nem tampouco é uma articulação fácil. Séculos e revoluções foram necessárias para obtenção de algumas balizas hoje utilizadas pelos Estados democráticos de Direito.

Cumprе salientar que a forma democrática direta plena se assemelha à prática de governo ateniense durante o período clássico de Péricles, enquanto que a democracia representativa indireta, bem mais recente, origina-se no sufrágio eleitoral e na representação política por meio de mandatos. Há, contudo, institutos específicos, como aponta Castro (2005), de democracia direta nos Estados contemporâneos, como é o caso do direito dos cidadãos à petição, do instituto do referendo, do plebiscito e da iniciativa popular. Nas concepções contemporâneas da Ciência Política e das Relações Internacionais, pode-se classificar em regimes democráticos e autoritários, embora a corrente intermediária defenda a existência de uma semidemocracia em Estados periféricos e semiperiféricos, como seria o caso do Brasil (ZAVERUCHA, 2000).

A democracia como governo de uma maioria, de acordo com a visão aristotélica, é assim descrita por Carvalho (1973, p. 23): “governo de um povo por ele próprio. É a expressão da comunidade posta em prática. Cada homem, como fazendo parte da coletividade, é membro do governo, mas como indivíduo é súdito ou cidadão.”

O regime democrático pressupõe a institucionalização de regras erigidas em legislação constitucional, infraconstitucional e também por meio de compromissos internacionalmente assumidos que garantem não somente o exercício do sufrágio geral, inclusivo, secreto e periódico, mas também estipula regras claras do jogo de alternância de poder público-estatal. O compromisso eleitoral para formação de coalizão de vontades da população é outro ponto importante no processo de análise dos arranjos institucionais em uma democracia. Além disso, em um regime democrático, observa-se o *rule of law* (império da lei, Estado democrático de Direito) e não somente o *rule by law*. Democracia não deve ser confundida com a mera ditadura dos números, das quantidades de apoio ao regime vigente. Outra característica importante de uma democracia é a garantia plena de direitos individuais e coletivos consagrados em instrumentos legais internacionais, tais como a Declaração Universal de Direitos Humanos de dezembro de 1948.

Em regimes autoritários, há a incapacidade de questionamento ou significativa dificuldade burocrática de cobrança, por parte da sociedade civil, acerca dos atos do governo nacional. A limitação do exercício livre da imprensa bem como da atuação dos sindicatos e de demais entidades não-governamentais de monitoramento do *accountability* do Estado são outros exemplos de tipificação dos autoritarismos. Em casos outros, a prática da prisão arbitrária com suspensão do habeas corpus e do uso da tortura, exílio forçado e assassinatos, como no caso em várias ditaduras na América Latina (Chile, Argentina, Brasil), são exemplos do autoritarismo praticado com a previsão legal ou sem a devida previsão

legal, pois, em muitos casos, há uma postura velada não reconhecer tais práticas.<sup>4</sup>

O debate sobre democracia e semidemocracia está em aberto e longe de ter consenso no entorno de questão de tão significativa monta como é o caso de classificar o regime político de países que ainda possuem uma forte tutela, por parte das forças armadas, no aparelho político civil nacional. A tutela serve como recôncavo de manutenção de privilégios, poderes e capitais de força de controle sobre várias esferas da atividade governamental. De acordo com tais visões, a tutela militar representa evidência de incompletude, ou melhor, de inconsistência de civil-constitucionalização amadurecida de tais Estados. Deve-se enfatizar que a democratização tardia (*late democratization*) não deve ser confundida, necessariamente, com semidemocracia. Há Estados que concluíram, como a Espanha pós-Franco, de forma exitosa, o processo de civil-constitucionalizar vários eixos da esfera pública sem controles e tutelas do braço armado do Estado. O processo de democratização requer amadurecimento das instituições, sobretudo, despersonalizando-as de maneira a operar uma eficaz fiscalização das atividades dos poderes entre si e também com relação aos seus desdobramentos para o tecido social com forte papel de vigilância por parte da sociedade civil organizada.

À guisa de conclusões, convém questionar se há efetivamente um ponto no dínamo do “ótimo de Pareto” entre igualdade e liberdade. Em outras palavras, entre liberdade pessoal (e humana) e preservação dos inalienáveis direitos humanos e garantias individuais. Caso um desses eixos venha a ser exacerbado, o outro ponto será prejudicado, pois violará sua própria essência. Quando se enfatiza a promoção última da liberdade humana, pode-se, por seu turno, comprometer a individualidade alheia;

---

4 Parte desse texto integrará o livro *Teoria das Relações Internacionais* de autoria do Prof. Dr. Thales Castro que se encontra, presentemente, em fase final de elaboração para encaminhamento para editoração.

da mesma sorte que, quando se prima pela excessiva individualidade, pode-se comprometer pelo humanismo, pela sensibilidade e responsabilidade sociais ao ponto de gerar uma prática nefasta e cega de nihilismo hedonista individual. Há então uma encruzilhada árdua. Ora, o equilíbrio, portanto, serve como meio útil e viável para elaboração e implementação de práticas pedagógicas, sociais e políticas que visem ao ser humano – como meio, fim e ápice de um largo processo e projeto histórico contextualizado – com respeito aos demais em um convívio harmonioso, justo e pacífico.

Necessitamos enfatizar que a construção dialética dos Direitos e a configuração da sociedade em Estado Democrático resultam da árdua caminhada de homens e mulheres em contextos objetivos de produção de sua existência. Por isso, o tema dos Direitos Humanos parece irremediavelmente associado às possibilidades históricas de cada cenário. Queremos asseverar, com isso, a impossibilidade de pensarmos a pessoa humana fora de um chão onde se dá a produção material, cultural, espiritual, existencial de sua vida.

### **UM CHÃO DE CONSTRUÇÃO PARA O HUMANO**

Necessário o cuidado de esclarecer que as reflexões a seguir representam um possível olhar no cenário que homens e mulheres temos construído ao longo de nossa história recente. Não nos arvoraremos em satanizar a realidade como se fosse ela algo absoluto e independente: a vontade humana. A realidade, enquanto produção social, resulta da relação de poder entendida entre aqueles que buscam manter sua hegemonia, o monopólio das riquezas da sociedade, e aqueles que se colocam na contramão dessa lógica. Então, na história, só existem dois lugares? Parece que não. Pois entre os que brigam para se manter no poder e aqueles que militam para construir uma nova ordem social há toda uma multidão de pessoas que, ou caíram nas armadilhas da sedução

e do convencimento fácil do capital, ou estão negados em sua mesma condição humana, ou “optaram” por não tomar partido. Logicamente que tal opção antes de ser uma indefinição significa uma escolha. O importante é asseverar que não há lugar para neutralidades. Ou seja, não há espaço vazio.

Pensando na perspectiva de uma lógica dialética é pertinente encaminhar a ideia que, a partir dos anos mil novecentos e oitenta, a Economia parece caminhar, irresistivelmente, no sentido de sua globalização. Certamente, a globalização significa, em última instância, uma nova forma de acumulação e regulação do capital que agora se constitui, em sentido pleno, como sistema mundial, com uma capacidade de ação cada vez mais independente, (IANNI, 1997, p.45) em relação aos Mercados nacionais. O que pode ser qualificado como a passagem da internacionalização para a transnacionalização do mercado mundial. Os mercados financeiros transnacionais assumem a liderança do processo de tal modo que a valorização do dinheiro se faz a grande meta de todas as decisões econômicas, sociais, políticas. Segundo Ianni (1997, p.42)

[...] na base da internacionalização do capital estão a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar “fábrica global”. O mundo transformou-se na prática em uma imensa e complexa fábrica, que se desenvolve conjugadamente com o que se pode denominar “shopping center” global.

Ávila (1998,18), advoga que “a globalização, como vem efetuando-se, sob o signo do neoliberalismo, é impulsionada por três urgências imperativas: a concorrência sem condições, o mercado sem fronteiras, o lucro sem escrúpulos”.

A incorporação das Economias do Socialismo real ao padrão de produção, reprodução e acumulação do capital das Economias de Mercado foi, inicialmente, o mais significativo sinal da globalização, a partir da qual emergiu toda uma série de manifestações, distorcidas

de juízos de valores e de propósitos ideológicos. Contudo, no decorrer dos últimos anos, novas condições estruturais e conjunturais viriam a ser detectadas para uma análise e crítica do que se pode entender por globalização.

O progresso tecnológico e a sua difusão como principal estratégia de redefinição da produção representou uma condição imprescindível para a reorganização do capital em tempos de globalização para a obtenção da eficácia total e de índices de produtividade máximos, alterando a estrutura de emprego e a regulação do mercado de trabalho.

Ao lado dessa estratégia, a incorporação, em escala mundial de áreas de produção não capitalista ao modo de produção, especificamente capitalista, alterando as relações de sociabilidade e as tradições dos grupos e comunidades incorporadas, e a hegemonia do capital mundial e financeiro transnacional, na alocação e direcionamento dos investimentos, refletindo num crescente afrouxamento da concorrência e da poupança, definiram um perfil mais nítido da globalização: a difusão e consolidação em escala mundial do modo especificamente capitalista de produção de mercadoria.

Essas novas situações estruturais, por seu turno, revelariam suas consequências, gerando novas conjunturas sociais, econômicas e políticas, que criam perspectivas e incertezas, como a crescente desregulamentação das relações de trabalho, a subordinação dos mercados nacionais aos imperativos da acumulação capitalista monopolista<sup>5</sup>, a flexibilização das leis que asseguram os direitos sociais, o tratamento dado ao capital estrangeiro em detrimento dos capitais nacionais, a perda de espaço econômico das pequenas e médias empresas, a perda da autonomia econômica e soberania política dos Estados nacionais, ante os que

---

5 As recentes crises econômicas são provas efetivas da face perversa da globalização e da absolutização do mercado. A ele outorgou-se a sorte dos seres humanos e do meio ambiente.

controlam em escala global, os investimentos diretos. As incertezas revelam-se, no desemprego crescente, na instabilidade que paira sobre as políticas de seguridade social<sup>6</sup>, na ausência, cada vez maior, de políticas sociais e/ou restrições de investimentos na área social e nos inúmeros problemas que advêm das aceleradas alterações, na demografia mundial.

Não obstante, registraram-se avanços, em todas as dimensões da vida e do conhecimento humanos. Teoricamente, são bem maiores as possibilidades de dotar a vida humana de mais qualidade e perspectivas, embora inúmeras sejam as contradições e limites que recaem sobre a vida dos mais pobres do planeta.

A América Latina, situada, mais uma vez, na periferia dos grandes Centros de decisão e gestão do Mercado global, empenha-se para sintonizar com a cartilha, em voga, ajustando-se política, econômica e socialmente. Chile, Argentina e Brasil são exemplos dessa nova onda (MENESES, 1997, 10) e de suas reais consequências para os países e o povo do continente. Não obstante, como expressão da alegada contradição, “calcula-se que hoje, na América Latina e no Caribe, há pelo menos 180 milhões de pessoas vivendo na pobreza e 80 milhões sobrevivendo na miséria”.

É nestas circunstâncias que emerge o Neoliberalismo, como concepção política e ideológica, para justificar a denominação e direção do Capital transnacional e financeiro sobre o processo de globalização, ocupando o espaço vazio deixado pela crise do Socialismo real e do Estado de bem-estar social e intervencionista, formulando, assim, os seus principais postulados: a vitória universal da Democracia Liberal e do Mercado como princípio de regulação social, a idealização do exercício da cidadania a partir dos valores utilitaristas e da despoltização do mundo dos interesses, as ideias de cidadania a partir da lógica do Mercado. Freire

---

6 “O Brasil continua um país com duas realidades”, Estado de Minas, 11/03/99, p. 6.

(1997, p. 122) alude que o sistema capitalista atinge no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua "maldade intrínseca".

Oliveira (1996, p. 46) entende que a teoria neoliberal defende a (re)configuração do mercado, o que significa

[...] dar ênfase na desregulamentação dos processos econômicos, na redução do papel do Estado na economia, na privatização e na liberação do comércio internacional e na estabilidade da moeda, numa palavra, na despolitização plena da economia, o que gera o fascínio de um mundo regido, unicamente, pelas leis impessoais do mercado.

Segundo escreve Gentili (1996, p. 75)

O neoliberalismo expressa dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ele expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reformas impulsionadas pelo bloco dominante.

Compreendendo o momento presente com uma possibilidade histórica da existência humana, parece possível perguntarmo-nos acerca de questões em pauta nas agendas e debates contemporâneos, como, por exemplo, a possibilidade de pensarmos em um desenvolvimento que inclua o ser humano como sujeito pleno de suas conquistas.

### **DESENVOLVIMENTO, EMANCIPAÇÃO E EXCLUSÃO**

Desde alguns anos, temos insistido no caráter antropológico da Ciência. Move-nos a convicção de que, sem a pessoa humana, não há produção de conhecimento: sua presença inconclusa, inquieta, curiosa.

A ciência tem a sua gênese nas necessidades do mundo humano. É uma produção social e cultural. Como tal, deve retornar ao homem oferecendo respostas e instrumentos de transformação de suas situações problematizadas. E, certamente, não será exagero afirmar que sua pergunta primeira é pela natureza e essência do próprio animal humano. Tal preocupação traduzida na clássica indagação: o que é o homem? A questão tem ocupado gerações diversas que de diferentes modos tentaram - e tentam - encontrar uma resposta convincente. De fato, não acreditamos como possível a elaboração de uma ciência ou articulação de ações humanas isentas de uma concepção original sobre a realidade humana.

Sonhar com uma vida e mundo melhor é algo que parece inerente à vida do seres humanos. Querer superar estruturas opressoras inaugurando uma convivência livre, fraterna e igualitária é algo que tem marcado a aventura humana. Não obstante, muitas de suas conquistas, que poderiam favorecer a uma vida mais plena, às vezes convertem-se em rama de morte. Outras tantas não conseguem propiciar o bem-estar e o conforto desejados para as pessoas humanas, indistintamente de raça, cor ou sexo, porque requerem um alto poder aquisitivo. O desenvolvimento parece um desses termos perpassados pela ambiguidade.

O que entender por desenvolvimento? Primeiramente poderíamos pensar no empreendimento humano cujo escopo é a consecução de uma vida mais livre, digna, emancipada. Emancipada de qualquer força de julgo ou sofrimento, de limitações sociais, psicológicas, fisiológicas... será?

Qualquer que seja o desenvolvimento deve ser primeiramente humano. Por isso, não entendemos por desenvolvimento o que não é sustentável, o que faz o planeta agonizar, o que faz a alegria de pouquíssimos e as frustrações de multidões inteiras. Não entendemos como tal qualquer que não se dirija ao favorecimento do homem. Do homem todo. De todos os homens!

Nossa pretensão é pensar o desenvolvimento como um fator inerente ao próprio ser do homem. Esse, pela sua condição de estranhamento, suas possibilidades de cognição e intervenção conseguiu sair das cavernas para o arranha-céu, superou mazelas milenares descobrindo e inventando artefatos, com suas conquistas está garantindo uma perspectiva de vida sempre mais longa e saudável. Ser de cultura construiu mundos e significados. Hoje, assegurou toda uma cadeia de conhecimentos, uma rede de relacionamentos, um turbilhão de possibilidades existenciais.

O preconizado desenvolvimento das Ciências e Tecnologias, desde o limiar de sua trajetória; porém, acelerado como estratégia do novo liberalismo de mercado, propiciou conquista dantes inimagináveis. Entretanto, todo esse desenvolvimento participa da lógica da expansão do capitalismo globalizado e, portanto, não se dirige a todos. Errado! Dirige-se a todos aqueles que têm alguma possibilidade de adentrar no mercado engrossando as turmas de consumidores. Por isso temos falado em inclusão.

Inclusão da criança (essa empresa vem desde o século XIX quando a invenção da máquina a vapor propiciou ao Capital dispensar a mão de obra infantil); inclusão dos Idosos, que, graças a toda uma indústria de produção em grande escala de drogas químicas e tratamentos específicos, tem conseguido uma melhor qualidade de vida, tornando-se consumidores potenciais no alargado mercado; Inclusão de pessoas deficientes, de mulheres, de homossexuais, de negros, de pardos, de... É importante salientar que a lógica da inclusão não é, em si, perversa e nociva; todavia, parece necessário enxergar o tapete vermelho estendido rumo ao labirinto onde o país da maravilha parece imperar. Não queremos, uma vez mais repetimos, satanizar a leitura da realidade; porém polemizar suas ambiguidades.

Há mercado por toda parte. As relações humanas tendem a virar produto de compra e venda. A ciência liberta das amarras de pressupostos éticos e religiosos parece advogar que o céu é o limite, e

há quem acredite nisso sem se preocupar em indagar quem mora nesse céu e que paga essa conta. A tecnologia em seu intento de invocação transformou-se em sinônimo de ideias que vira produto e gera dinheiro. Certamente, parece difícil falar em emancipação quando povos e nações rendem culto ao Deus onipresente do mercado.

Como problematizar esse desenvolvimento que nos trouxe os ventos de miséria na abundância, de ignorância numa era denominada de “sociedade do conhecimento”? Se é verdade que a liberdade abriu as asas sobre nós foi para fazer decolar a burguesia moderna, que tão bem decantou suas promessas. Se a igualdade é, de fato, uma possibilidade histórica, os avanços tecnológicos ainda não logram êxito em nos propiciar tal dádiva. Na verdade, liberdade não é dádiva, é conquista. Mas, espere um pouco, igualdade e liberdade, não são direitos humanos? Será? Mas o que são Direitos Humanos?

## **CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DIREITOS HUMANOS**

Em 1948, já informamos acima, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um grito contra os horrores e as atrocidades do Nazismo. Sinalizava a necessidade de recolocar o tema dos valores da pessoa e seus Direitos. Pioverna (2004, p.44) reflete que

A Declaração surgiu como um código de princípios e valores universais a serem respeitados pelos Estados. Ela demarca a concepção inovadora de que os direitos humanos são direitos universais, cuja proteção não deve se reduzir ao domínio reservado do Estado, porque revela tema de legítimo interesse internacional. Prenuncia-se, desse modo, o fim da era em que a forma pela qual o Estado tratava seus nacionais era concebida como um problema de jurisdição doméstica, decorrente de sua soberania.

Além disso, propõe que essa Declaração “traz uma concepção inovadora, ao atribuir aos Direitos Humanos, o caráter de unidade indivisível, inter-relacionada e interdependente” (2004, p. 45).

Para Pioverna (2004, p. 47), merece destaque a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986, que, em seu artigo 2º, consagra: “A pessoa humana é o sujeito central do desenvolvimento e deve ser ativa participante e beneficiária do direito ao desenvolvimento”.

Com os posicionamentos ultramencionados e sem retomar toda uma discussão, ou mesmo declinar seus artigos, relativos à Declaração Universal dos Direitos Humanos, vislumbramos firmar nosso entendimento de sua natureza antropológica e amparar nossa defesa do ser humano como eixo central do desenvolvimento. Entretanto, é necessário reconhecer mais ainda: reconhecer que os direitos humanos são, igualmente, direitos sociais.

Não pode haver sociedade feliz se há pessoas privadas de direitos que lhe são fundamentais à vida digna. Não há verdadeira democracia sem que pessoas possam, individual e coletivamente, expressar seus sentimentos, reivindicar a garantia de suas necessidades, a promoção do bem-estar de cada um e de todos.

Quando pensamos que a ciência emerge, em primeiríssimo lugar, o primado do ser humano. Ele, animal curioso, especulativo por natureza, criativo, inconcluso e descontente. A ciência existe porque existe a pessoa. É para ele que deve se dirigir. A tecnologia advém do esforço humano para intervir, interagir, suprir necessidades. Toda a história da ciência expressa o próprio entendimento que o homem tem de si em cada momento dessa longa jornada de sua existência. Todavia, expressa, igualmente, as tensões sociais, as lutas políticas, a condição de poder. Toda ela está perpassada pela mesma contradição e ambiguidade que marca a natureza do homem. Entretanto, é necessário reconhecer que a trajetória humana tem sido a de busca o entendimento de arcanos mistérios do além, a superação da dor, o imobilismo paralisante. Um bem colocado como meta para todos, mesmo quando essa coletividade parece manipulada por alguns. Uma

conquista regulada por marcos da cultura e do direito; porém, nem sempre observados.

Então, se o ser humano está caracterizado pela sua ambigüidade, implica pensarmos que não é impossível alcançar o bem de todos, pois todas as conquistas serão, necessariamente, apenas de alguns? Parece que precisamos conceber processos cada vez mais coletivos e contra-hegemônicos. Carece pensarmos a sociedade na polissemia das vozes que a conformam no interesse de um coletivo crescente. Poderemos pensar no desenvolvimento científico focado na melhoria da qualidade de vida em todos os sentidos: desde as descobertas e maravilhas da engenharia genética, aos inventos de novos materiais que não sejam agressivos à natureza, à construção de artefatos tecnológicos que superem a exclusão daqueles que não possuem razoável poder aquisitivo para reciclar permanentemente seus aparatos tecnológicos.

Poderemos defender a educação e a saúde como direitos sociais. Saber que não pode ser feliz um povo que não come, que não tem condições mínimas de higiene, que não tem como cuidar da própria saúde. Defender a universalização da escola como uma estratégia da democracia na formação de uma cidadania ativa e coletiva. Rever processos educacionais, garantir o acesso a uma escola pública de qualidade.

### **PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES**

A persistência das violações aos direitos humanos, incluindo os direitos sociais, após seis décadas de adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, não nos deve causar desalento. Ao contrário, elas devem servir de estímulo a que possam ser construídas as alternativas de que necessitam as populações a fim de terem suas necessidades melhor atendidas.

Nesse sentido, o direito ao desenvolvimento enquanto um avanço recente no campo dos direitos humanos apresenta-se como uma resposta às dificuldades ainda existentes no plano social. Por meio dele, articula-se

o velho humanismo com noções mais recentes que encontram guarida na vida cotidiana, como a proteção do meio ambiente e a temática de gênero.

A proteção do meio ambiente renova o humanismo na medida em que possibilita que o desenvolvimento seja buscado em termos mais equilibrados. Vale dizer que o desenvolvimento deve ser buscado mediante uma visão sistêmica, de modo a propiciar aos seres humanos de hoje e de amanhã, uma melhor qualidade de vida.

Por seu turno, o gênero renova o humanismo no sentido de que integra seres que estiveram apartados durante séculos em razão de uma divisão de papéis sociais que já não mais se sustentam. A integração alcança os gêneros em sua relação externa e interna, o que implica assumir novas possibilidades de diálogo e convivência entre os gêneros e dentro dos gêneros.

Longe de ser resultado de um processo pacífico e marcado por procedimentos argumentativos, a Declaração dos Direitos Humanos encerra em suas entranhas uma história de lutas e heroísmos, de conquistas e descobertas em relação a uma sempre mais profunda e aguda sensibilidade em relação ao ser propriamente humano, sua necessidade de um espaço de liberdade, de proteção, cuidado, respeito às diferenças e direito inalienável de fazer parte de uma humanidade que deseja conviver em paz e solidariedade.

A renovação do sentido dos direitos humanos significa, portanto, assumir novas pautas surgidas a partir de realidades particulares, as quais demandam conceitos, arranjos sociais, métodos e soluções mais apropriados. Nessa agenda, é pertinente incluir a educação da juventude para os direitos numa dupla perspectiva. Em primeiro lugar, como ferramenta para uma vida cidadã ativa, responsável, participativa; isto é, o exercício consciente de todas as prerrogativas da cidadania, inclusive, por exemplo, a luta por uma educação pública para todos e de altíssima qualidade social. Em segundo lugar, a formação dos estudantes no conhecimento dos Direitos Humanos e

na vivência de experiência que consolidem sua prática deverá ter como foco uma postura cidadã de respeito incondicional ao outro, na sua condição de raça, gênero, sexo, classe social, etc.

Nos anos 1970/80, Raul Seixas soltou sua voz na estrada para protestar contra a ordem estabelecida. Para muitos, um visionário; para outros, um louco. Isso sem aludir às avaliações preconceituosas e algumas vezes estereotipadas. Não vamos entrar no mérito da questão. Queremos tão somente finalizar nossa reflexão trazendo um bela canção, composição de Raul Seixas, Marcelo Motta e Paulo Coelho, onde nós somos convidados a não deixar nossa visão ficar turvada pelas intempéries do cotidiano. Acreditar! Tentar outra vez, e de novo, e uma vez mais. É uma bandeira de luta que me compraz dividir com os leitores

Veja! Não diga que a canção está perdida  
Tenha em fé em Deus, tenha fé na vida. Tente outra vez!...  
Beba! (Beba!) Pois a água viva ainda tá na fonte.  
(Tente outra vez!)  
Você tem dois pés para cruzar a ponte.  
Nada acabou! Não! Não! Não!...  
Tente! Levante sua mão sedenta e recomece a andar.  
Não pense que a cabeça agüenta se você parar.  
Não! Não! Não! Não! Não! Não!...  
Há uma voz que canta uma voz que dança.  
Uma voz que gira (Gira!). Bailando no ar.  
Queira! (Queira!) Basta ser sincero e desejar profundo.  
Você será capaz de sacudir o mundo.  
Vai! Tente outra vez!  
Tente! (Tente!) E não diga que a vitória está perdida.  
Se é de batalhas que se vive a vida.  
Tente outra vez!...

Finalmente, e somente para enriquecer nosso processo de reflexão, partilho um testemunho do Prof. Paulo Freire

[...] gosto de ser gente porque, como tal, percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora das tensões entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença (FREIRE, 1997, p.59).

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, Fernando B. **Ética e Economia**. In: UNICAP. **Ética e teorias econômicas**. Recife: Fasa, 1998. p. 13-22.

CARVALHO, Delgado de. **Relações internacionais**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1973.

CASTRO Thales. **Elementos de Política Internacional**. Curitiba: Juruá, 2005.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campina: Editores Associados, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GENTILI, Pablo. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional. A construção de “verdades”. **Revista de Educação da AEC**, ano 25, n.100, p. 75-98, jul./set. 1996.

GOLDSTEIN, Joshua. **International Relations**. Nova Iorque: Harper Collins, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LARA, Tiago Adão. **A Escola que não tive – o professor que não fui**: tema de filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. 4. ed. Seleção de textos de José Artur Giannotti e Edgard Malogodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores.)

MATOS, Junot Cornélio. Professor Reflexivo? apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB). 1998. p. 277-306. (Coleção Leituras no Brasil).

MENESES, Paulo. Universidade hoje: compromisso com a Verdade, a Fé e a Justiça. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia Bergamo (Orgs.). **Visão inacciana da educação**: desafios hoje. São Leopoldo: UNISINOS, 1997. p. 25-39.

OLIVEIRA, M. A globalização e a problemática do terceiro mundo. **Revista de Educação da AEC**. ano 25, n. 100, jul./set. 1996. p. 46-68.

PIOVESAN, Flávia. História e Fundamentos dos Direitos Humanos. In: BEVENUTO JÚNIOR, Jayme Lima. **Direitos humanos**: Econômicos, sociais e culturais. Recife: Plataforma Internacional de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2004.

REINHARZ, Shulaninet. The integration of person: problem and method. In: \_\_\_\_\_. **Becoming a Social Scientist**. New Brunswick: Transaction Publishers, 1991.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Forense. 1968.

SEVERINO, A. Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD. 1994.

TRINDADE, Antônio Augusto C. **Direito das organizações internacionais**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

\_\_\_\_\_. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

ZAVERUCHA, Jorge. **Frágil democracia**: Collor, Itamar, FHC e os militares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.



# DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA: um desafio para as ciências sociais

*Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira  
Itamar Nunes da Silva*

## INTRODUÇÃO

**A** reflexão em torno dos Direitos Humanos nos conduz à necessidade de revisitar o papel que a universidade brasileira vem assumindo como espaço que, ao longo das últimas décadas, têm dedicado atenção a esta temática, mediante ações diversificadas, podendo-se destacar, dentre suas inúmeras atuações:

- a. a inserção dos Direitos Humanos como disciplina optativa nas ciências jurídicas e humanas;
- b. a oferta de cursos de pós-graduação em Direitos Humanos (Especialização na UnB, UFPB, UFPE, UFPI, UNESP, dentre outras);
- c. a ampliação de disciplinas na graduação e pós-graduação e de especialização (em Direitos Humanos ou em cursos de Segurança Pública, Gerontologia, Sexualidade Humana e outros);
- d. criação de áreas de concentração em Direitos Humanos e cidadania em cursos de pós-graduação da área do Direito e das Humanas (Filosofia, Ciências Sociais e Serviço Social);
- e. realização de estágio curricular em entidades ligadas aos Direitos Humanos;

- f. realização de seminários em nível nacional e internacional;
- g. criação de observatório de Educação em Direitos Humanos;
- h. inclusão da área Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão e criação de uma comissão para identificar e articular as experiências da extensão.

Essa breve explicitação de ações desenvolvidas por diferentes universidades brasileiras<sup>1</sup> denota a relevância de que vem se revestindo o trato dos Direitos Humanos no âmbito acadêmico, como espaço não só de produção teórica, mas como *locus* de conscientização e de implementação de ações, de forma articulada com os movimentos sociais e políticos.

Nesse contexto, o Curso de Ciências Sociais, pela sua própria natureza, se traduz em campo de incorporação da temática dos Direitos Humanos, quer seja na perspectiva teórica, quer seja em nível da prática, mediante processos de articulação e projetos de engajamento dos estudantes, nos diferentes componentes curriculares, com ações, programas e projetos desenvolvidos tanto por instituições e entidades da sociedade civil, como pela sociedade política.

Não obstante tais ações, observa-se que ainda é muito tímida a interferência das universidades no campo dos Direitos Humanos, sobretudo quando se evidencia que o seu agir ainda se acha, predominantemente, muito pontual e fragmentado, incluindo pesquisas individuais ou de pequenos grupos sem se caracterizar por ser uma ação ampla da universidade, dos centros e sobretudo dos cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação, no que concerne às três atividades basilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

---

1 Ressalte-se que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras recebeu em 2004 o Prêmio Nacional de Direitos Humanos na categoria Educação, indicação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Nesse aspecto, o curso de Ciências Sociais é emblemático, sobretudo quando se tem a clareza de que as Ciências Sociais nascem num período em que a luta pelos Direitos Humanos se intensificava no seio da sociedade.

Ressalte-se que as diretrizes do MEC para os cursos de Ciências Sociais pouco sinalizam para a inclusão da temática dos Direitos Humanos nos seus respectivos projetos político-pedagógicos.

Tivemos a oportunidade de fazer, recentemente, breve levantamento entre professores de universidades públicas e particulares, em encontro realizado em João Pessoa, e constatamos que são poucas as IES no Brasil que contemplam conteúdos em Direitos Humanos, como temática transversal em seus projetos pedagógicos.

Nesse sentido, o trato dos Direitos Humanos é uma questão que exige maior discussão no âmbito das universidades e, sobretudo nos cursos de Ciências Sociais, pois sabe-se muito bem que a nossa história é marcada pela violação e o desrespeito aos Direitos Humanos.

O percurso do presente texto inclui a reflexão da relação existente entre as Ciências Sociais e os Direitos Humanos a partir de eixos considerados relevantes para a sua compreensão: democracia, movimentos sociais, cultura e violência e violência na escola. Este último, por considerar-se a estreita relação que deve existir entre universidades e os sistemas de ensino, na medida em que formam profissionais, de uma forma direta ou indireta tem suas ações voltadas para as práticas sociais, dentre elas a educação.

### **CIÊNCIAS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS**

Uma breve retrospectiva histórico-conjuntural nos permite evidenciar que o processo de formação e institucionalização do Estado de Direito teve seu início demarcado pelos grandes movimentos políticos

liberais dos séculos XVIII e XIX, momento em que o ideário democrático-liberal passa a constituir algo a ser perseguido pela nova classe social que estava se hegemonizando, a burguesia. Como sabemos, a conquista da soberania política dessa classe emergente se deu em meio a acirrados conflitos com regimes absolutistas que buscavam a preservação de seus privilégios.

Nesse contexto, as lutas empreendidas pelos direitos se deram, sobretudo, em torno da garantia das liberdades individuais e da igualdade social. Contudo, mesmo ao serem proclamados os *Direitos do Homem e do Cidadão*, nos meandros das revoluções inglesa e francesa, tal fato se mostrou insuficiente para garantir a integridade individual dos cidadãos e eliminar as gritantes diferenças sociais que começavam a aparecer com a consolidação da sociedade capitalista.

Dando um passo mais à frente no processo histórico, vamos observar que as lutas sociais que caracterizaram os séculos XIX e XX evidenciaram que aqueles princípios proclamados nas declarações não passaram do status de promessas não cumpridas, podendo-se afirmar, conforme Santos (1997, p. 98) que

[...] as duas mais importantes promessas da modernidade ainda a cumprir são, por um lado, a resolução dos problemas da distribuição (ou seja, das desigualdades que deixam largos estratos da população aquém da possibilidade de uma vida decente ou sequer da sobrevivência); por outro lado, a democratização política do sistema político democrático.

As Ciências Sociais nascem concomitantes a essas lutas e, desde sua origem, formação e desenvolvimento, parecem ter apresentado, para boa parte de intelectuais, um caráter contraditório, tanto com relação aos seus métodos de investigação, quanto ao destino dos conhecimentos produzidos. Uma questão que logo salta aos olhos é se a Ciências Sociais surgem como ciências da ordem, isto é, contribuindo para a manutenção

do *status quo* e do controle social e, portanto, da conservação da sociedade, ou se configuram como uma área de conhecimento que concorre, peremptoriamente, para a transformação social.

Essa polêmica que perdura num *continuum* não deixa de ser saudável, pois esse conflito de interpretação muito contribuiu para sua consolidação como área de conhecimento autônoma. Os clássicos das Ciências Sociais têm posições que vão ao encontro daquelas polêmicas: controle social ou transformação, reforçando a natureza dialética das Ciências Sociais.

Deixando essa querela em suspensão, muito embora não seja uma questão menor, vemos que as Ciências Sociais nascem num momento de intensa ebulição social, pois, de um lado, assiste-se à consolidação da burguesia como classe social hegemônica e politicamente dominante e, de outro, à afirmação da economia capitalista na sua fase industrial.

Tomadas como campo científico que estuda a sociedade a partir de três áreas distintas, a Antropologia, a Política e a Sociologia, as Ciências Sociais possibilitam uma visão de totalidade que dantes só era conferida à Filosofia, apresentando, quer sejam as ciências da ordem ou da mudança, uma estreita relação com a constituição do Direito. Nesse sentido, Benevides (2004), ao se referir a essa área de conhecimento, afirma que ela:

inova, de forma radical, a compreensão sobre a universalidade dos direitos fundamentais. Inova, ainda, ao definir que o ser humano é a fonte de todo o Direito, e este não deriva mais de um Deus, de uma dinastia ou de uma transcendência, mas da própria natureza humana. É ainda revolucionária no sentido de abolir as fronteiras nacionais para reivindicar para todos, o que foi consagrado na bandeira histórica da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e solidariedade.

Sua invenção é uma decorrência direta não de intelectuais, mas de homens com poder de intervir socialmente, pois estes pretendiam

dar vazão aos males que a nova formação social, em processo de consolidação, exibia: o desemprego, a criminalidade, a prostituição, o suicídio, o alcoolismo, numa palavra, a miséria social e, por conseguinte, a exclusão. Nesse cenário, como o Estado deveria agir frente aos novos problemas para garantir a ordem e, ao mesmo tempo, atacar esses novos males que o tecido social apresentava “normalizando” a sociedade?

É nesse contexto de conflitos e de lutas por direitos que a Ciências Sociais vão se ocupando com a interpretação da construção de tais direitos, daqueles direitos fundamentais à existência humana, não obstante se tenha a clareza de que a maior inquietação daqueles homens de ação era com a manutenção da ordem e a estabilidade do sistema, sobretudo depois da grande revolução.

Nesse sentido, os cientistas sociais – os primeiros sociólogos – vão buscando interpretar a nova sociedade e suas grandes mudanças assim como o *modus operandi* das Ciências Sociais, se seria uma área de conhecimento que devia manter distância dos fenômenos sociais ou se devia incorporar-se a eles, sobretudo os relativos aos operários, no sentido de buscar alternativas que viabilizassem melhor qualidade de vida, frente aos crescentes processos de marginalização e de exclusão gerando os lumpemproletariados<sup>2</sup> e, desta forma, violando os próprios princípios defendidos arduamente na revolução francesa.

Tomando como exemplo a nossa própria história, é fato notório que, ao longo de quatro séculos, a escravidão foi o maior problema de desrespeito aos seres humanos. Somente a partir dos anos 50 do século

---

2 **Lumpemproletariado**, ou simplesmente **lumpen** é uma palavra alemã que significa, ao pé da letra, trapo ou homem trapo. Foi primeiramente definido por Karl Marx e Friedrich Engels em *A Ideologia Alemã*, e referida também ao “Ser lumpen” (pessoa desprovida de qualquer tipo de princípio ético, por vezes um oportunista) é um estado de espírito que não se restringe a classes ou categorias sociais. Karl Marx classifica a palavra de pernicioso, já que a absoluta ausência de valores e o cinismo de seu comportamento poderiam contaminar a consciência revolucionária do proletariado.

XIX, lentamente, dar-se-ia início, tanto por pressões de movimentos natos quanto exteriores, ao processo de flexibilização, com a instalação de um conjunto de leis que, pouco-a-pouco, vai institucionalizando direitos para os escravos. É importante registrar que na onda de conquistas, muitos movimentos de protestos e as constantes insurreições e levantamentos dos quilombolas vão apressando a luta para por fim a esta forma de servidão, talvez o regime de maior exploração que a história humana conheceu.

Assim se evidencia que o desrespeito aos Direitos Humanos, quer individuais quer coletivos, foi intenso no século do nascimento das Ciências Sociais. A França de Luis Bonaparte foi pródiga deles, como muito bem relata Marx no 18 Brumário e nas Lutas de Classe na França. Na Inglaterra, país de maior prosperidade econômica, também não foi muito diferente. Os movimentos operários foram sempre reprimidos com extrema violência pelas elites dominantes. Desempregados eram tratados como se fossem bandidos sendo muitos deles presos ou chicoteados em praça pública.

Assim, nesse movimento pendular enquanto ciência da ordem ou da mudança, a Ciências Sociais, bem como os primeiros cientistas sociais, muito deles militantes, buscam compreender tanto o processo de estabilização do modelo quanto os mecanismos que contribuíam para a transformação social.

Nesse contexto, o nascimento das grandes organizações de massa, sobretudo dos sindicatos e dos partidos políticos, vai concorrendo para inscrever no arcabouço do Estado direitos individuais, políticos e sociais, melhorando a qualidade de vida dos trabalhadores e, quiçá, de toda a sociedade, ao ponto de que, ingenuamente, alguns revolucionários se iludissem com a vã possibilidade de passagem gradual e sem ruptura violenta do capitalismo para o socialismo, como antevia Marx.

Esses movimentos sociais aos poucos foram fortalecendo a sociedade civil nascente, ao mesmo tempo em que o produto de suas

ações concorreu para institucionalizar direitos na mesma medida em que a participação social, sobretudo através da ampliação do sufrágio, vai galgando importantes posições no poder político e, assim, processualmente, ampliando a limitada democracia representativa.

A afirmação dos Direitos Humanos e a construção de regimes democráticos, de certa forma, têm uma trajetória que se pode dizer comum. Não é uma via direta, mas bastante sinuosa e recheada de percalços. É inegável, contudo, que em processos de distensão política a mobilização social ocupa espaços que em regimes autoritários e/ou totalitários são inexpressivos pela opressão do Estado.

Esta breve reflexão nos permite estabelecer uma relação entre Direitos Humanos e democracia, pois a democracia é um regime que, em princípio, reclama e exige a materialidade dos Direitos Humanos como condição do seu vir-a-ser.

## **DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA**

Os Direitos Humanos, assim como a democracia, são categorias articuladas e historicamente construídas. Nasceram como fruto de três importantes momentos políticos: as revoluções Inglesa e francesa e a independência americana, nos séculos XVIII e XIX. Vão se constituindo a partir das lutas sociais contra o hegemônico modelo político-econômico que apresenta, como grandes marcas, a exclusão social e a violação dos direitos fundamentais da pessoa humana. A formação social que sucede ao *ancien régime* traz esperanças pela proclamação dos direitos da liberdade, da igualdade e da solidariedade, direitos que em todas as épocas foram objeto de reivindicações e de lutas sociais.

Nesse sentido, a “era dos direitos” traz expectativas pela possibilidade real de construção de formações sociais que avancem tanto na garantia dos direitos políticos quanto nos direitos econômicos e sociais. Naquele momento histórico, tais

reivindicações se constituíram como um passo importante para o progresso da humanidade, porém com a clara compreensão de que o sistema capitalista impõe imensas restrições à sua ampliação e concretização (BOBBIO, 1992, p.23).

Os direitos do homem e do cidadão assegurados, tanto na revolução inglesa quanto na francesa, contribuíram para fazer germinar, nas consciências e corações da humanidade, a ideia de que as lutas sociais estabelecem direitos que podem ser contemplados na nova ordem instaurada. Herdamos dos séculos da luzes a percepção de que as mudanças sociais são invenções da própria humanidade e que o “direito divino”, na era do obscurantismo, se constituiu como o maior mecanismo de dominação e de injustiça social.

Partimos do pressuposto de que a democracia guarda estreita relação com a garantia de direitos, pois é um regime que tem como fundamento o império da lei. Todos são iguais e estão sob a égide da lei. A construção social da democracia se faz com avanços e limites, “com dois passos pra frente e um passo pra trás”, contudo, em que pesem os muitos percalços à sua efetivação, se constitui como a maior invenção da humanidade.

Assim como os Direitos Humanos, a democracia também é uma construção social. O absolutismo hobbesiano deu lugar a regimes que, progressivamente, vão limitando o poder soberano irrestrito da realeza. Primeiro com as monarquias parlamentares, depois as constitucionais e finalmente com as monarquias e/ou as repúblicas democráticas. A honra das monarquias e as virtudes das repúblicas democráticas propiciaram a instauração da era dos direitos, coetânea da construção dos direitos do homem e do cidadão e, contemporaneamente, dos Direitos Humanos.

O poder não tem pendor democrático. Sua tendência vai na direção da concentração e da exclusão. Por isso os regimes tirânicos e despóticos ocupam um espaço destacado na história política da humanidade. Nestes,

prevalece a vontade do governante ou do grupo que está na direção do poder político e, portanto, não se funda no princípio da universalidade, da racionalidade e na igualdade da lei. São, pois, historicamente as formas de governo que mais violam os Direitos Humanos.

Por isso a instauração de processos de democratização é árdua e complexa. Por outro lado, sua conquista mostra a capacidade humana de avançar em direção a uma sociedade capaz de potencializar a cidadania a ser exercida plenamente. Assim, quando se toma a democracia como o regime que constrói direitos, diferentemente das tiranias e dos regimes totalitários, os Direitos Humanos são desejáveis pelo fato de assegurar respeito à dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a afirmação da democracia e, por conseguinte, do Estado de direito são importantes instrumentos para a garantia de uma sociedade mais solidária e justa.

Contudo, em que pese a importância da instauração de tais regimes para a garantia dos avanços sociais e do respeito aos Direitos Humanos, *a priori*, são insuficientes pela supremacia do modelo econômico e pelas limitações que impõem à ampliação de direitos sociais. No mundo hodierno, com o processo de globalização econômica e de democratização,

continuam a persistir situações sociais, políticas e econômicas que, mesmo depois do término dos regimes totalitários, contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum. Entre outras tendências, menciono a ubiquidade da pobreza e da miséria; a ameaça do holocausto nuclear; a irrupção da violência, os surtos terroristas, a *limpeza étnica*, os fundamentalismos excludentes e intolerantes (LAFER, 1997, p. 56).

Mas o que estamos tomando por Direitos Humanos? Para Dalmo Dallari (2010).

a expressão “Direitos Humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa

humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter assegurados, desde o nascimento, as mínimas condições necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar.

Para Bobbio (1992, p. 18), “o elenco dos direitos do homem vai se modificando com a mudança das condições históricas”. Isso implica afirmar que a conquista de direitos gera a conquista por novos direitos. Assim, cada momento histórico comporta um conjunto de direitos que são a expressão dos conflitos sociais que se travam no todo social como resultado da acumulação de forças dos grupos subalternos.

A sociedade capitalista tem essa grande contradição: por um lado cria uma liberdade econômica que, através da competição, possibilita o desenvolvimento das forças produtivas; por outro lado, consente uma liberdade política que, através da mobilização e das lutas sociais, possibilita a conquista de históricas reivindicações nas relações sociais.

Nesse sentido, os direitos civis/subjetivos/individuais, políticos e sociais vão sendo conquistados em períodos históricos diferentes, como resultado da acumulação de forças das classes dominadas e pelo próprio avanço dos processos de democratização.

Temos afirmado, ao longo deste trabalho, que tanto a democracia quanto os Direitos Humanos são construções sociais, sendo importante destacar que a relação entre ambos, historicamente, sempre foi tensa, sobretudo porque a conquista de direitos gera a luta por mais direitos.

Nesse sentido, a construção social de regimes democráticos toma caminhos diferentes a partir da concepção de homem e de sociedade que se tem como pano de fundo. Isso implica afirmar que existem visões de democracia que possibilitam maior ou menor tensão com os Direitos Humanos. Por isso democracia é processo que está em permanente criação e recriação.

Se tomarmos, ao longo da história, a relação entre teoria e prática da democracia evidencia-se que a mesma apresenta nuances que em muitas situações são grandes obstáculos à efetivação dos Direitos Humanos. Assim, não obstante ser encarada, hoje, como um valor universal, é preciso compreender que existem múltiplas concepções teóricas sobre o que apresentamos como democracia.

À semelhança do que vem se evidenciando no Brasil, nas últimas três décadas, a maioria dos países no mundo também adotou a democracia como regime político. Contudo, tecendo-se comparações entre modelos de democracia e suas formas de participação, constata-se que tais regimes são bastante diferentes e que não existe uma única via para sua institucionalização.

Nesse sentido, é importante anunciar que visão de democracia se estar tomando para efeito deste trabalho e que conceito mínimo se adota para que possamos mostrar suas transformações com relação a qualquer forma de autocracia e sua relação com os Direitos Humanos.

Em Bobbio (1992, p.18), democracia é “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”.

Tal autorização implica que o seu detentor se investe de uma legitimidade que lhe é conferida por “um número muito elevado de membros do grupo”.

Sua definição, como se vê, privilegia, em sentido especial, as regras do jogo ao que se denomina de procedimentalismo ou democracia procedimental que nas últimas décadas vem sendo tomada como um conceito básico para se pensar a temática da democracia na Ciência Política.

No entanto, como se observa, essa definição, a priori, dá ênfase sobretudo ao funcionamento da democracia, não se importando com seu conteúdo ético. É, portanto, tomada como um arranjo institucional sem

compromisso com os resultados. Confere maior prioridade aos meios em detrimento dos fins, sobretudo os sociais.

Nessa concepção toma-se a democracia como “um método político, isto é, um certo tipo de arranjo institucional para se chegar a decisões políticas e administrativas”. (Schumpeter)

Esse conceito se liga organicamente ao processo de globalização da economia, por isso tem sido o mais adotado na maioria dos países no mundo. Tal modelo é denominado de democracia hegemônica, segundo a classificação de Santos (2002) e Avritzer (2002). Como conclusão lógica deduz-se que essa visão tem pouco compromisso com a construção e efetivação dos Direitos Humanos.

Historicamente, as democracias, quer a direta quer a representativa, têm na participação um componente substantivo imprescindível. Pelo menos a partir da segunda metade do século XVIII, a ampliação da participação se apresenta num *continuum*, indo desde sua forma censitária, limitada, incompleta ou híbrida, à universalidade da participação, como se evidencia nos pensamentos de Locke, Rousseau e Tocqueville.

Essa visão liberal-democrática privilegia a participação apenas nos processos eleitorais e, portanto, na afirmação de representantes dotados de uma soberania conferida pelo voto popular. Nessa concepção, a participação tem início e fim nos processos eleitorais. Justamente por isto são conhecidas suas imensas limitações. Bobbio (1992) afirma uma série de promessas não cumpridas, “os paradoxos da democracia”.

Por outro lado, é importante lembrar que, embora a participação se constitua como uma peça fundamental e imprescindível, por si só não define a qualidade de uma “boa” democracia. Esta, pois, não é sinônimo da quantidade de votantes que tomam parte num determinado pleito. A democracia deve ser tomada como um regime político que se define pelo seu compromisso ético com o estabelecimento de uma sociedade justa

e, portanto, solidária. Somente assim é possível estabelecer-se um forte vínculo entre democracia e Direitos Humanos.

Nesse trabalho assumimos a visão de democracia que Santos (2002) e Avritzer (2002) denominam de não-hegemônica. Nela se encontra a ideia de uma soberania popular forte associada a um conteúdo de sociedade defendido pelos movimentos sociais e pelas organizações ligadas aos segmentos populares excluídos.

Sua prática, embora não-hegemônica, desponta como um modelo que sinaliza para uma intensa soberania popular na definição, execução e controle das ações políticas. O seu exercício vem contribuindo para inclusão social de muitas pessoas e comunidades excluídas dos processos políticos e econômicos dominantes.

Ao mesmo tempo, sua prática não se limita apenas a essas esferas descritas por Habermas como colonizadoras do mundo da vida, mas busca a superação da razão instrumental, na direção da plena emancipação do mundo vivido de cada cidadão.

Por isso essa visão tem estreita ligação com a defesa dos Direitos Humanos. Nela encontram-se: a questão da violência contra a mulher; a discriminação racial; o preconceito contra a homossexualidade; a questão da etnia e indígena; a descriminalização de algumas drogas e a questão prisional dentre outras.

Assim, esse modelo de democracia, à medida que combina a democracia representativa com a democracia direta, possibilita maior controle social da população sobre os processos políticos e econômicos.

No Brasil, essa concepção de democracia tem seu aprofundamento a partir dos anos 80; ela nasce, portanto, com o processo de distensão política e de democratização da sociedade. A crise do modelo autoritário traz como grande inovação o intenso processo de mobilização e de organização da sociedade civil brasileira. Ao lado deste processo, movimentos sociais vão lutando pela garantia de direitos individuais,

políticos e sociais. Um desses memoráveis movimentos foi a reivindicação pela anistia ampla, geral e irrestrita, constituindo-se como um dos mais belos movimentos organizados pela sociedade civil brasileira no período da redemocratização.

Foi assim que muitos exilados pelo movimento de 64 puderam retornar ao Brasil: Miguel Arraes, Leonel Brizola, Betinho e tantos outros que haviam fugido do Brasil em 1964.

Observamos, assim, que em raros momentos de nossa história houve democracia e respeito aos Direitos Humanos. Muito pelo contrário, somos marcados e denunciados constantemente pela violação de direitos. A nossa memória sobre a violação aos Direitos Humanos está em processo de construção, tendo muito ainda que caminhar. É algo extremamente recente, pois os anos de autoritarismo, muito mais presente do que os pequenos períodos de democracia, impediram qualquer registro mais profundo dos excessos cometidos pelo Estado. A liberdade de expressão e de opinião, talvez um dos mais fundamentais direitos conquistados, ainda no princípio da modernidade, apenas mais recentemente, no Brasil, constituiu-se como objeto de vitória, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988.

Neste sentido, o PNEDH,

[...] estimula as IES a realização de projetos de educação em Direitos Humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências. (BRASIL, 2007, p.29)

Estamos sempre partindo do pressuposto de que os Direitos Humanos se conquistam na luta. Tomando ainda o Brasil como realidade a ser estudada e transformada, hoje, em que pesem as constantes denúncias de violação de Direitos Humanos, a questão central de nossos tempos é muito mais de “Direitos Humanos coletivos” do que de “Direitos

Humanos individuais”. O não reconhecimento e o não acolhimento dos “Direitos Humanos coletivos” implicam numa dívida que urge resgatar-se, não somente como forma de redimir a barbárie histórica praticada pelos colonizadores e pela construção e consolidação do Estado-Nação, como de trazer um pouco de esperança para as atuais e futuras gerações.

A exclusão de parcelas significativas de brasileiros e brasileiras é o maior problema social e de desrespeito aos Direitos Humanos com que se convive atualmente. O processo de democratização que começou a se instalar a partir da década de 80 do século XX, tem sido incapaz de equacionar a imensa dívida social que os anos de autoritarismo outorgaram. Os avanços sociais e econômicos conquistados nas duas últimas décadas são importantes e bem-vindos, mas tímidos, considerando a dimensão do problema e o grande percurso que se tem de trilhar para se resolver a questão da desigualdade e da injustiça social vividas em nossa realidade.

As políticas públicas de ação afirmativa são relevantes, embora polêmicas para parte significativa da população por quebrarem o princípio constitucional da igualdade e da universalidade, devem, contudo, ser entendidas como de natureza emergencial, tendo como grande objetivo redimir a histórica dívida social construída ao mesmo tempo em que possibilitam maior equalização, podendo suscitar uma sociedade mais justa.

Por isso, as novas democracias que estão em processo de consolidação, a exemplo da brasileira, são importantes pelos contratos sociais que geram acerca da realidade em questão, propiciando debates em amplas esferas públicas, construindo, assim, consensos nacionais que podem e devem ser transformados em ações efetivas pelas elites políticas governamentais.

Assim, os sistemas democráticos, aqui tomados como regimes do império das leis, isto é, uma forma de poder político cujo exercício é compartilhado socialmente, não são apenas construtores de direitos, de

Direitos Humanos, pois, ao mesmo tempo, possibilitam a sua garantia mediante a vigilância e o controle social que as organizações da sociedade civil desempenham.

Em nossos dias, com a crise das grandes organizações políticas, inclusive dos partidos políticos e do próprio Estado, os novos movimentos sociais e as ONGs que se forjam, de forma mais intensa, a partir dos anos 60 do século XX, apresentam-se como sendo os principais institutos coletivos capazes de mobilizar a sociedade e inscrever direitos na estrutura do Estado. Daí a necessidade de fazermos algumas considerações acerca da importância desses institutos na luta para garantir e efetivar ações de Direitos Humanos.

### **DIREITOS HUMANOS E MOVIMENTOS SOCIAIS**

A omissão do Estado burguês quanto à efetivação de suas revolucionárias promessas contribuiu fortemente para que a questão dos Direitos Humanos passasse a compor as agendas dos movimentos sociais. “Não efetivados, mesmo que reconhecidos e proclamados, transformaram-se em aspirações políticas e sociais, em anseios efetivos de emancipação das vítimas de todo o tipo de opressão” (VIOLA, 2008b).

Uma incursão na história da humanidade nos permite compreender que as condições sociais, sejam elas locais ou globais, têm sinalizado para a emergente necessidade de construção de sociedades democráticas, capazes de permitir uma maior inserção da população em ações de afirmação dos Direitos Humanos.

Neste sentido é que podemos dizer que a definição de políticas afirmativas dos Direitos Humanos inscreve-se a partir da relação entre os modelos econômicos, os movimentos sociais - os movimentos ambientais, os movimentos feministas, os movimentos pacifistas - e o controle do Estado, como espaço de reconhecimento, efetivação ou anulação dos mesmos (THERBORN, 1999).

Em nossos tempos, na medida em que a globalização tem se evidenciado como promotora da ampliação do processo de concentração de poder e de riqueza, sobretudo das potências situadas no Norte, os movimentos sociais se constituem em lócus de acirramento de conflitos sociais, ao assumirem seu papel questionador e denunciador, tendo em vista a criação e ampliação de espaços democráticos, reivindicando a defesa intransigente da afirmação dos Direitos Humanos.

Vale ressaltar que, no Brasil, em 1998 – ano em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos comemora o seu cinquentenário – o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) anunciou em carta aberta que o

MNDH herdeiro de uma trajetória de pessoas e entidades que se constituíram como defensores de Direitos Humanos na luta contra o autoritarismo da ditadura militar, foi ampliando sua atuação, nestas quase duas décadas de existência, identificando violações de Direitos Humanos no âmbito do trabalho, da economia, das discriminações. A partir do lema “luta pela vida contra a violência” ele realiza sua função agregadora e de diálogos com movimentos sociais, contando hoje com aproximadamente 300 entidades filiadas em todo o Brasil (MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998).

Tal afirmativa permite perceber a relevância que vem adquirindo o processo de mobilização e organização de segmentos sociais na defesa dos Direitos Humanos, processo que cresce a cada dia, agregando uma multiplicidade de agentes sociais e políticos na construção de um novo modelo de sociabilidade humana.

O que tem dado substrato aos movimentos sociais em prol da defesa dos Direitos Humanos é a crescente busca de intensificação de suas lutas, materializadas pela crescente potencialização da ação conjunta, buscando promover articulações de âmbito nacional e internacional, assumindo, em sua maioria, uma postura crítica e de independência

frente ao Estado, tentando expressar uma luta de todos os cidadãos, na constante tentativa de inscrever nas agendas governamentais propostas afirmativas dos Direitos Humanos.

Vale registrar, como fator propulsor da organização da sociedade civil brasileira, o avanço institucional adquirido com o declínio do regime autoritário e o consequente limiar do processo de democratização do país, demarcado pelo retorno das instituições democráticas, não obstante podermos afirmar que tal avanço não se fez repercutir na ampliação dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Tal reflexão é ratificada por Wanderley, (2000, p. 115), ao afirmar que

As lutas pelo desenvolvimento do país conseguiram vencer obstáculos e consolidar conquistas sociais e no processo de redemocratização pós-regime militar muitas dessas conquistas foram incorporadas na Constituição de 88. Contudo os ajustes estruturais determinados pelos organismos internacionais, o mercado colocado como a única via da felicidade, as políticas fiscais e tributárias executadas desde a Nova República, trouxeram, ao lado de alguns pontos positivos, resultados gravíssimos de pauperização, de violência, de tráfico de drogas, entre outros, tornando a situação urbana um elemento crítico da questão social abrangente, o que passa a ser vivenciado no cotidiano de todos.

Reforçam tal constatação muitas das análises feitas por diferentes teóricos que ressaltam o predomínio de modelos econômicos responsáveis pela gritante concentração de renda, produtora de contrastes sociais e do consequente desrespeito aos Direitos Humanos, caracterizando um quadro de exclusão social e de violência exacerbada.

Esse quadro marcado por fortes desigualdades sociais tem gerado a ampliação de tensões e reforçado a necessidade de uma atuação mais firme de movimentos sociais comprometidos com a instauração de uma cultura dos Direitos Humanos, mediante a intensificação dos processos

de conscientização, mobilização e organização, formando redes que atingem um caráter de mundialização.

Destaque-se que essa situação de empobrecimento de significativos segmentos da população tem conduzido à busca imediata da resolução de problemas e à superação de carências que têm comprometido a existência humana, como o desemprego, a moradia, a educação e a saúde, ratificando a necessidade de concentração de esforços das forças sociais e políticas da sociedade, como uma condição histórica demarcada, conforme diz Altvater (1999, p. 116) por “reivindicações de indivíduos contra violações por agentes econômicos, Estados, instituições políticas e agentes sociais” que, nas regiões periféricas do capitalismo, ainda não foram atingidas.

Na ótica de Altvater, é preciso recuperar os direitos de segunda geração – os direitos sociais – que traduziram o enfrentamento das

“[...] violações, mesmo indiretas ou estruturas, à integridade pessoal ou social, além de abranger o direito a um desenvolvimento cultural, econômico e social autônomo, contra os obstáculos resultantes de uma ordem internacional injusta” (ALTVATER, 1999, p. 116).

Conforme analisa Solon Viola (2008b), os Direitos Humanos constituem tema de grande unanimidade nos tempos presentes balizados pelo processo de globalização. Segundo ele,

como o pensamento de que o mercado por si só é capaz de regular as estruturas econômicas produzindo em sociedade democrática e equânime os princípios dos Direitos Humanos servem de pano de fundo para a implantação de um modelo que se pretende, não só hegemônico, mas absoluto.

A evidente amplitude que vem assumindo os movimentos em defesa dos Direitos Humanos constitui prova incontestada de seu caráter coletivo e universalizante, na medida em que vêm assumindo

compromisso explícito com a causa dos oprimidos, tanto do ponto de vista político, como é o caso dos perseguidos por motivos ideológicos, como do ponto de vista social, como o caso dos despossuídos de tudo, em decorrência de modelos econômicos concentradores de riquezas e de oportunidades sócio-econômicas. De fato, segundo Solon Viola (2008b),

a defesa dos Direitos Humanos traz para os movimentos sociais, além do seu caráter universal, a ampliação do espaço político, para além do mais imediato e efêmero. Trata-se de produzir uma nova ética capaz de ampliar o significado da participação como o exercício de novas modalidades de cidadania.

De fato, os movimentos sociais que se colocam na defesa dos Direitos Humanos acham-se diretamente vinculados às lutas permanentes pela defesa da qualidade de vida dos seres humanos, advogando o respeito às lutas em prol de liberdades civis, dos direitos sociais e da preservação do meio-ambiente.

Tais movimentos expressam reivindicações, muitas delas históricas, tanto de natureza universalista (movimentos feministas, movimentos ambientalistas) como de natureza pontual, localista (moradia, terra, transporte, educação, saúde) que visam à garantia da qualidade de vida.

Contudo, há que se ter a clareza de que a conotação política de que se revestem os movimentos sociais, fá-los assumir um movimento pendular, podendo tanto servir à justificação de ações de dominação, como de defesa, mobilização e organização dos menos favorecidos, ao se traduzirem em espaços de pressão política, compondo, com outros movimentos da sociedade civil, alianças em favor da defesa dos Direitos Humanos.

Fato digno de nota, como avanço no processo de luta pela garantia e ampliação dos Direitos Humanos, foi a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos, contando com a efetiva participação de setores organizados

da sociedade, não obstante as críticas que têm sido feitas em relação à morosidade quanto à aplicação das medidas contempladas no mesmo.

Como estamos vendo, nas últimas décadas, os Direitos Humanos passaram a assumir um ideário planetário, constituindo tema polêmico e até mesmo paradoxal frente aos distintos e diversificados movimentos sociais, revelando uma aspiração de mudança, tanto através da sociedade civil quanto do Estado. Esse caráter polêmico e paradoxal assume maiores proporções quando se constata que os Direitos Humanos passam a ser institucionalizados por Estados nacionais, assumindo protocolos internacionais, princípios constitucionais, criando organismos e programas de implantação, enquanto atuam na contramão do que apregoam.

Essa relação tensa entre movimentos sociais e Estado é caracterizada por fortes embates advindos de interesses diferentes que os perpassam, pois, enquanto os movimentos sociais lançam-se à defesa intransigente dos direitos civis, sociais, políticos e ambientais, o Estado, em que pese o fato de reconhecer tais direitos, regulamentando-os e os inscrevendo em seus discursos, negligencia-os na prática, não os implementando devidamente, sobretudo em gestões governamentais descomprometidas com as causas da população.

Na realidade brasileira, os anos oitenta delimitaram avanços substantivos nas lutas empreendidas pelos movimentos sociais, em termos da afirmação e consolidação dos direitos civis e políticos, e aumentaram a luta pela conquista e ampliação dos direitos sociais, contribuindo para a construção da cidadania do povo brasileiro. O processo de conscientização, mobilização e organização que caracterizou os anos oitenta, fez surgirem no cenário nacional novos atores sociais, a exemplo das ONGs e dos movimentos populares fortalecidos que assumiram papel decisivo na construção da Constituição de 1988.

Ratificam essa análise as palavras de Nazaré Zenaide ([2004]),

durante a década de 80 no Brasil emergiram novos movimentos sociais centrados em torno da ética e da valorização da vida humana, a exemplo, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Movimento dos Aposentados, Movimento Viva Rio, o Movimento Nacional de Direitos Humanos entre outros, assim como o crescimento das ONGs.

Conforme destaca Solon Viola (2008a), “os movimentos sociais, especialmente aqueles ligados aos Direitos Humanos, cumpriram um papel primordial na redemocratização política, desde as primeiras resistências ao Estado autoritário no combate as violações da privacidade e da cidadania”. Afirma ainda que “os direitos civis e políticos foram conquistas do movimento social em luta contra o autoritarismo militar. A redemocratização insere-se como uma conquista dos movimentos,” dentre outros.

Nesse sentido, observamos que os denominados “novos” movimentos sociais constituem expressão da participação social e política contra o processo repressivo do Estado frente aos processos organizativos da sociedade, no período pós-golpe militar, contribuindo para a instalação de uma contracultura firmada na participação política e na organização social.

Analisando o atual cenário dos movimentos sociais, constatamos que eles, “neste novo século, se apresentam distintos daqueles que se deram nas décadas de 70 e 80 do século passado, direcionando suas lutas para o *direito a ter direitos*”. As diferenças decorrem, conforme afirma Gohn (2000, p.41), do fato de que “o novo milênio apresenta uma conjuntura social e política extremamente contraditória. O Estado alterou sua forma de relação com o setor social”. Daí poderem-se constatar, segundo ela, duas mudanças significativas:

de um lado, significa reconhecimento social, especialmente de identidades culturais reivindicadas pelos movimentos; de outro, passou a haver um maior controle social - de cima para baixo, pois

as identidades têm sido formatadas em 'políticas de identidades', e não em processos de assegurar 'identidades políticas' construídas pelos próprios sujeitos participantes. A mudança na ordem dos termos muda o sentido da ação social. (VIOLA, 2008b).

Disso decorre que os movimentos sociais se vêem divididos por divergências políticas e ideológicas, fato que tem dificultado o desenvolvimento de suas ações. Conforme ainda assinala Gohn (2000, p. 64):

Ao mesmo tempo em que vários movimentos sociais tiveram mais condições de organização, tanto interna como externa, dado o ambiente político reinante, eles perderam muito sua autonomia e, conseqüentemente, sua força política, por diferentes razões.

De modo geral, as experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais voltam-se para a defesa da auto-sustentabilidade econômica, para a preservação do meio ambiente, para a superação de toda e qualquer expressão de discriminação.

Mesmo podendo ser compreendidos como expressão de diferentes contextos histórico-conjunturais, os movimentos sociais comportam diferentes concepções, merecendo destaque duas clássicas definições que nos ajudam a melhor entender o papel que os mesmos desempenham nos distintos modelos de sociedade.

Uma dessas definições é advogada por Alain Touraine que confere aos movimentos sociais o caráter de controle de ação histórica, constituindo uma ação conflitante dos agentes das classes sociais; a outra é expressa por Manuel Castells que define os movimentos sociais como sistemas de práticas sociais de natureza contraditória, consoante com a ordem social em que se inscrevem, tendo por fim promover a transformação, mediante o desenvolvimento de ações numa perspectiva de correlação de classes sociais e de poder.

Vale ressaltar que, para Gohn (1985), os movimentos sociais se caracterizam, fundamentalmente, por dois fatores: uma natureza da

classe social e um caráter de luta – quer seja de conotação transformadora ou conservadora.

O grande desafio que se coloca em nossos tempos em relação aos movimentos sociais é o estabelecimento de condições efetivas para a objetivação dos Direitos Humanos, haja vista que a sua positivação já se tornou realidade, pois a afirmação dos mesmos é hoje algo concreto. Conforme assinala Bobbio (1986, p. 45),

[...] o tremendo problema diante do qual estão hoje os países em desenvolvimento é o de se encontrarem em condições econômicas que, apesar dos programas ideais, não permitem desenvolver a proteção da maioria dos direitos sociais. A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização.

Nesse contexto, o processo de globalização econômica a que assistimos é muito contraditório. Por um lado, transforma o mundo numa grande aldeia global, integrando economicamente os continentes, ao mesmo tempo em que exclui parcelas significativas de segmentos sociais. Por outro lado, institui uma cultura de massa, valores, costumes, concepções de mundo e ações, destruindo tradições que historicamente foram construídas ao longo de muitas jornadas.

Contudo o que mais tem preocupado as autoridades é o surgimento de uma cultura da violência que, simultaneamente, se alastra nessa imensa aldeia global. Grupos sociais especializam-se em produzir e difundir formas de terror que cada vez mais violam direitos individuais e coletivos, especialmente em blocos econômicos formados pelas nações hegemônicas. A instauração de uma cultura da violência é algo concreto no mundo hodierno, exigindo de nós reflexões que contribuam para a sua eliminação e para a instalação de uma cultura em Direitos Humanos.

## **CULTURA E VIOLÊNCIA**

Os tempos presentes convivem com fenômeno da cultura da violência que vem atingindo a humanidade, sobretudo naquelas realidades assinaladas por profundas desigualdades e por crises de valores, envolvendo, cada vez mais, amplos segmentos populacionais, sobretudo pessoas mais jovens.

Discutir essa questão requer estabelecer a relação existente entre violência, cultura e Direitos Humanos, tratando tais categorias à luz de reflexões teóricas e de análises da realidade concreta, tendo em vista apreender pressupostos que permitam entender o vínculo que se opera entre elas, num mundo caracterizado por profundas e rápidas transformações, tornando as sociedades cada vez mais complexas.

A violência, sobretudo nos grandes centros urbanos, adquire uma maior visibilidade social, constituindo tema constante nas agendas governamentais e, sobretudo, nas pautas de lutas das organizações sociais e nas reflexões de cientistas sociais e políticos, sobretudo a partir das últimas décadas, não obstante sabermos que não se trata de um fenômeno recente. O novo é a multiplicidade de formas de sua manifestação, causando pânico social e preocupações generalizadas.

Mais preocupante ainda é o processo de banalização, tornando a violência algo que parece já fazer parte do cotidiano social. O nosso dia-a-dia é invadido, sem pedido de licença, pelos meios de comunicação social que não nos poupam de incontáveis cenas de violência, não apresentando, contudo, formas efetivas para a sua extinção, contribuindo, deste modo, para a naturalização deste grave fenômeno social. Este passa a ser visto como constitutivo da lógica prevalecente nas relações sociais, dos conflitos inerentes às relações de classe, contribuindo para a sua maior disseminação, ou mesmo para a criação de um estado de inércia, de um sentimento de impotência, medo e desânimo da maioria da população.

A justificativa que ainda persiste é atribuída às condições de vida da maioria da população, sendo colocada como decorrência das desigualdades econômicas, da exclusão social, da criminalidade, da crise do Estado e das políticas públicas, sobretudo as sociais.

Em nossos tempos, contudo, observamos que a questão da violência urbana perpassa a todos os segmentos sociais, inclusive as próprias instituições estatais que deveriam garantir a segurança e a vida, mote para a criação do Estado, segundo a interpretação jusnaturalista. Na verdade, esse hobbesianismo pós-moderno denota a crise do processo civilizatório, obscurecendo-se, muitas vezes, os diferentes matizes de sua explicação.

São muitos e variados os fatores que têm sido apontados como geradores da violência: a própria cultura moderna; as cenas de violência exibidas na mídia; facilidade de acesso às armas de fogo; discriminações de todas as ordens, situação de miséria, dentre tantos outros.

Cientistas sociais e políticos que vêm se debruçando sobre a análise da violência, apontam diferentes dimensões responsáveis pela mesma, podendo-se perceber que ela se acha, por um lado, vinculada à estrutura da sociedade e, por outro à própria cultura prevalecente.

É importante lembrar que, para este trabalho, estamos partimos do pressuposto de que a violência, seja ela de que natureza for, representa uma forma radical de violação dos Direitos Humanos, tornando imperativa a ampliação da abrangência destes, no sentido de fazer-se valer seu caráter de universalidade e indivisibilidade.

A exacerbação de diferentes formas de expressão da violência, associada à sua crescente incidência, tem configurado o que se convencionou chamar de “cultura da violência”.

*Mas o que estamos tomando por violência neste trabalho?*

O termo violência deriva do latim *violentia* (força, vigor), é uma forma de comportamento individual ou coletivo que causa dano a outro ser humano, comprometendo a sua integridade física, moral, psicológica. Expressa muitas, vezes, o uso excessivo de força, embora guarde distinções desta, que possui uma conotação de energia e firmeza, ao passo que a violência se caracteriza por uma ação corrupta, baseada na ira.

Há certo consenso de que a violência é produzida por uma complexa combinação de fatores externos (sociedade) e internos (características inatas do ser humano e predisposições inatas á violência). Relativamente à predisposição humana inata à violência, Hobbes (*apud* RIBEIRO, 1999, p. 56) diz que:

na natureza do homem encontramos três causas principais de contenda. Primeira, competição; segunda, desconfiança; terceira, glória. A primeira leva os homens a invadir pelo ganho; a segunda, pela insegurança; a terceira, pela reputação. Os primeiros usam da violência para assenhorar-se da pessoa, da esposa, dos filhos e do gado de outros homens; os segundos, para defendê-los; os terceiros, por bagatelas, como uma palavra, um sorriso, uma opinião diferente e qualquer outro sinal de menosprezo, seja direto em suas pessoas ou, por reflexo, em seus parentes, amigos, nação, profissão ou nome.

Para Hobbes (1999), a violência não pode ser resumida a um impulso primitivo e irracional, tampouco uma “patologia”, ela é produto da dinâmica dos organismos sociais racionais movidos pelo auto-interesse”.

Tomando a concepção Foucaultiana de “microfísica do poder” (FOUCAULT, 1994), Tavares dos Santos (2002) afirma que se “configura uma “microfísica da violência” na vida cotidiana da sociedade contemporânea, estabelecendo uma rede de poderes que se acham

presentes nas relações sociais, expressos sob diferentes formas: violência social, violência ecológica, violência institucional, violência de gênero e de raça.

Vemos, assim, que são muitas e diferenciadas as formas de manifestação da violência, o que confirma a sua complexidade e a multicausalidade que a engendra. Bottomore, (1988, p.1291), em seu Dicionário do Pensamento Marxista, diz entender a violência como:

a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária. [...] A intervenção física, na qual a violência consiste, tem por finalidade destruir, ofender e coagir [...]. A violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra [...] ou através da destruição, da danificação ou da subtração dos recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo; uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta.

Marilena Chauí (2010), em seu artigo, publicado na Folha de São Paulo de 14 de março do ano em curso, ao tratar da violência, contrapõe-na à ética e encerra:

- a. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- b. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- c. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- d. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;
- e. consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo

medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.

Referindo-se à ética, Chauí, afirma que ela constitui, nos tempos atuais, uma forte palavra de ordem, sobretudo quando se está frente a um processo civilizatório marcado: pelo refluxo de movimentos e de políticas de emancipação; pelo processo de acumulação ampliada do capital; pela naturalização e valorização positiva da fragmentação e dispersão socioeconômica; as mudanças tecnológicas; pela sociedade da mídia e do consumo de bens efêmeros, perecíveis e descartáveis; questões que têm produzido desejos, promessas de sucesso, de felicidade, de ascensão social, de bem-estar e que não são cumpridas, gerando, no dizer de Chauí, frustração e niilismo.

A ética deve, assim, ser tomada como condição de defesa dos Direitos Humanos contra a violência, na medida em que promove oportunidades de vivência de novas formas de sociabilidade firmadas no respeito à dignidade humana.

A violência expressa uma transgressão da ordem e das regras da vida em sociedade, constituindo um atentado direto à pessoa humana, colocando em risco sua vida, sua saúde e sua liberdade. Para Aida Monteiro Silva (2000), a violência é entendida “enquanto ausência e desrespeito aos direitos do outro”.

Temos no Brasil, uma história marcada pelo predomínio da violência, em decorrência do autoritarismo, da gritante exclusão social, da discriminação de toda ordem e de processos repressivos que se fizeram presentes nas instituições e nas relações sociais. O que assistimos, nos tempos presentes, é a exacerbação desse processo que se complexifica e adquire novas configurações, como resultado da

própria complexificação das sociedades contemporâneas, percebendo-se que a violência se situa entre as dimensões estruturais e culturais prevaletentes.

Tomando como exemplo o nordeste brasileiro, neste o Estado de Pernambuco tem sido, sistematicamente, considerado a unidade da federação que mais assassina mulheres. São impressionantes os números evidenciados de assassinatos ocorridos nesse Estado. Crimes hediondos que ficam impunes ou cujos processos arrastam-se, há décadas, para serem julgados. Um dos mais emblemáticos casos de assassinato de mulheres é o de Maristela Just, que demorou 21 anos para ser julgado. O Ceará não fica muito atrás. Foi por causa da violência praticada contra a biofarmaceutica cearense Maria da Penha e de sua luta para punir o agressor que se criou a lei 11.340, denominada de lei Maria da Penha, que aumenta o rigor das punições às agressões cometidas contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico ou familiar.

Tal constatação, contudo, evidencia o grande paradoxo existente no Brasil, pois vivenciamos um momento histórico-conjuntural, sobretudo a partir dos anos oitenta do século XX, em que o avanço de um regime democrático torna-se realidade, coexistindo, contraditoriamente, com o autoritarismo e com a aceitação da violência como prática social que vêm ameaçando a participação e impedindo a generalização dos direitos de cidadania.

Essas breves reflexões sobre a violência nos permitem perceber a sua relação com a cultura, temática bastante abordada no âmbito das Ciências Sociais, podendo ser tomada, conforme Heller (2000, p. 32) como um

[...] conjunto de pressupostos básicos com os quais ajuizamos o mundo e nosso sentido no mundo, assim como esse conjunto de elementos superestruturais como a linguagem, o sociopolítico, o axiológico, o religioso, o econômico, e tudo quanto de feitura humana faz parte do meio em que vivemos.

Nesse sentido, a cultura traduz uma visão de mundo que inclui um conjunto de crenças, valores, concepções a respeito de questões postas pela realidade. Sua construção se dá a partir de elementos contidos na tradição, reafirmando-a, negando-a ou contestando-a, promovendo uma ruptura com a aceitação, assumindo uma conotação de contraposição à ordem instituída. Isso implica admitir que o processo de ruptura com a tradição e de aceitação da imprevisibilidade – tida como típica das sociedades pós-modernas – acha-se permeado pela relação indivíduo-cultura.

Os processos de aquisição e assimilação, assim como os de reconstrução de saberes, crenças e valores assumem nítidos contornos de classe social, etnia, sexualidade, gênero, faixa etária, dentre outros determinantes, carregando em si uma dimensão política, num determinado contexto histórico-conjuntural.

O enfrentamento da "cultura da violência", que se alastra e favorece todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de violência, mediante a instalação da "cultura dos Direitos Humanos", constitui o grande desafio enfrentado pela sociedade, tendo em vista a criação das condições para a construção de uma nova sociabilidade, alicerçada na dignidade de toda pessoa humana.

Essa tarefa, que é histórica e coletiva, só será possível mediante a vivência de novas práticas sociais comprometidas com a formação da cidadania e com a democratização do espaço social, tendo em vista a tão almejada humanização do homem e do mundo. Paulo Freire, com sua Pedagogia da Indignação, convoca todos, em especial os sujeitos políticos coletivos, a ampliarem as trincheiras contra a resignação, a acomodação e a aceitação frente às situações de violência como expressões de violação dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, a generalização da violência, além de ser um problema de dimensões ultramaras, perpassa todas as instituições,

inclusive a escola, lócus de socialização e difusão do conhecimento sistematizado, comprometendo o desempenho de seu papel na sociedade. As denúncias de violência nas escolas são noticiadas na mídia quase todos os dias. No próximo item, será desenvolvida breve análise acerca dessa temática.

*Violência na Escola: de quem é a culpa?*

As últimas décadas são anunciadoras de um reordenamento no espaço social, em escala mundial, em que conflitualidades se desenham nos marcos da globalização, oriundas, dentre outros fatores, do processo de mercantilização do social e do esfacelamento de sociabilidades coletivas, assistindo-se à produção de formas diferenciadas de desigualdade social.

As céleres transformações por que vem passando as sociedades hodiernas perpassam todo o tecido social, cujas consequências se fazem sentir no processo de fragilização e desmonte das instituições sociais, dentre elas a família e a escola.

Assistimos, assim, a um processo de mutação nas relações de sociabilidade que, segundo Freitas (2008) apoiado em Ianni (1996), se dá “mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de ocidentalização e de desterritorialização” (p. 184), num crescente processo de construção da sociedade globalizada.

Freitas destaca Díaz (1989, p. 17), quando afirma que “nas sociedades do capitalismo tardio, o culto da liberdade individual e o desdobramento da personalidade se reformam e se localizam no centro das preocupações”.

Para Jameson (1996), a descontinuidade, a dispersão e a pluralidade constituem marcas do capitalismo avançado, faces da lógica cultural nele inscrita, contribuindo para que “a incerteza irreduzível”,

conforme diz Bauman (1998), se torne uma constante, concorrendo para a geração de mal-estares advindos da liberdade da busca de prazeres e de uma concomitante restrição da segurança individual, configurando uma ordem cultural totalmente nova. Segundo Hobsbawm (2000, p.136), a ruptura da consciência coletiva de integração social produz o "declínio dos valores coletivos e o crescimento de uma sociedade extremamente individualista".

É nesse quadro de incertezas e de transformações nas diferentes esferas da existência humana que podemos situar a reflexão sobre a violência na escola, sobretudo quando sabemos que a violência tem se constituído numa das temáticas sociais tratadas em nível mundial.

Na construção dessa reflexão cabem as palavras de Charlot (1997, p.46) quando retrata a violência no âmbito da sociedade e da instituição escolar:

Questão social global configurada por manifestações de violência contra a pessoa, de roubos, furtos e depredações, até mesmo de assassinatos, que se repetem em um conjunto expressivo de sociedades nos últimos vinte anos, a violência no espaço escolar, vem evidenciando que estamos frente a uma conflitualidade que coloca em risco a função social da escola de socialização das novas gerações: o que se percebe é a instituição escolar como *lócus* de explosão de conflitos sociais em, pelo menos, dezenove países nos quais a questão da violência no espaço escolar foi considerada um fenômeno da sociedade.

A heterogeneidade que vem marcando o social tem produzindo a perda dos valores coletivos, conduzindo à multiplicidade de formatos de arranjos societários e, por conseguinte, a diferentes expressões de conduta social, fenômenos que requerem de nós a compreensão da nova lógica instalada, de modo a apreender a complexidade das diferentes formas de relações sociais coexistentes no mundo contemporâneo. É nesse bojo que podemos situar a violência na escola, enquanto espaço que sofre a influência das mutações ocorridas no todo social.

Associa-se a esse processo de mutação a existência de uma cultura senhorial que se firmou ao longo dos tempos, herança da nossa própria formação histórica, regida pela hierarquização entre os seres humanos e pela verticalização na estrutura social. Para Chauí (2000, p. 89), nesse quadro,

As relações sociais e intersubjetivas são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade.

Como resultante dessa realidade que, nos tempos presentes, convive com o paradoxo entre as velhas estruturas sociais e de poder e com as novas formas de sociabilidade em curso, o processo de naturalização que se instalou no seio da sociedade, conforme Chauí (2000, p. 90), “permite a naturalização de todas as formas visíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais”.

A violência, enquanto um fenômeno social, acha-se, pois, presente na escola, assumindo as mais diversas formas de manifestação, envolvendo os diferentes atores da prática educativa. De fato, a violência que vemos estampada nas ruas, na família, nas práticas tornadas corriqueiras do latrocínio, do contrabando, do narcotráfico, do crime de colarinho branco, do preconceito de todo tipo tem conduzido, sobretudo os jovens, à perda de credibilidade nas instituições sociais, nos valores de respeito à dignidade da pessoa humana e da solidariedade social, desacreditando nas possibilidades de vivência de uma sociedade justa e igualitária, capaz de promover o desenvolvimento social em condições iguais para todos, assumindo-se as posturas violentas como algo natural, alicerçado na lógica individualista.

Por outro lado, no interior da própria escola existem fatores que concorrem para a proliferação de comportamentos violentos: adoção de práticas coercitivas do uso arbitrário do poder, da forte hierarquização

nas relações sociais, além do predomínio, em muitas escolas, de práticas pedagógicas críticas e descontextualizadas.

O cenário apresentado por muitas escolas é de violência constante: alunos agredidos, livros roubados, alunas assediadas, funcionários humilhados, ofensas entre professores e alunos, desrespeito às normas instituídas, agressões físicas e verbais, chegando-se a situações extremas de desrespeito à vida, como assassinatos, inclusive coletivos.

Todas essas situações têm comprometido o cumprimento da função social da escola que é a preparação do indivíduo, em suas múltiplas dimensões, como cidadãos de direitos, capazes de exercitar a cidadania. Tais situações precisam ser enfrentadas com firmeza, à luz de propostas pedagógicas que coloquem em debate a violência e as ameaças da mesma aos Direitos Humanos.

A violência que crianças, adolescentes e jovens manifestam no ambiente escolar corresponde àquela que o meio exerce sobre eles. Tais manifestações expressam diferentes tipos de violência no ambiente escolar, conforme Colombier et al. (1989 apud ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 335):

Violência contra o patrimônio – "É contra a própria construção que se voltam os pré-adolescentes e os adolescentes, obrigados que são a passar neste local oito ou nove horas por dia."

Violência doméstica – é a violência praticada por familiares ou pessoas ligadas diretamente ao convívio diário do adolescente.

Violência simbólica – É a violência que a escola exerce sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir. "A violência simbólica é a mais difícil de ser percebida... porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes

à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento". A violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno.

Violência física – "Brigar, bater, matar, suicidar, estuprar, roubar, assaltar, tiroteio, espancar, pancadaria, neguinho sangrando, Ter guerra com alguém, andar armado e, também participar das atividades das gangues.

Forma de violência que tem gerado preocupação de governantes e educadores e que é o *bullying*, mais conhecido como violência verbal e/ou física que ocorre na e que vem, a cada ano se ampliado e se alastrado no mundo inteiro. A título de ilustração, vale registrar que em Portugal, no ano passado, aconteceram cerca de 300 casos comprovados de *bullying*.

As consequências do *bullying* têm oscilado entre estados de angústia, ira, depressão chegando ao suicídio e à automutilação, constituindo um dos mais graves fenômenos que têm ameaçado a vida cotidiana da escola, exigindo ampla mobilização dos diferentes segmentos, na busca de soluções efetivas para o seu combate.

Muitos têm sido os fatores tidos como responsáveis pela violência na escola, dentre eles os problemas de ordem sócio-econômica, materializados na gritante desigualdade social, produzindo um estado de carência absoluta das condições de subsistência, um estado de pauperização absoluta; a influência exercida por grupos de referência (valores, crenças, comportamentos). Argumenta Abramovay et al. (1999, p. 33) que

o motivo pelo qual os jovens aderem às gangues é a busca de respostas para suas necessidades humanas básicas, como o sentimento de pertencimento, uma maior identidade, auto-estima e proteção, e a gangue parece ser uma solução para os seus problemas a curto prazo.

Refletindo sobre essa situação, Monteiro Silva (2000) afirma que:

Valores como solidariedade, humildade, companheirismo, respeito, tolerância são pouco estimulados nas práticas de convivência social, quer seja na família, na escola, no trabalho ou em locais de lazer. A inexistência dessas práticas dão lugar ao individualismo, à lei do mais forte, à necessidade de se levar vantagem em tudo, e daí a brutalidade e a intolerância.

Tais constatações ratificam a urgente necessidade de revisão das práticas educativas, tanto da família como da escola, tendo em vista a superação de posturas que ficam entre o autoritarismo e a permissividade, ocasionando nas crianças, adolescentes e jovens falta de segurança e firmeza, quanto aos valores a serem assimilados.

As análises até aqui encaminhadas mostram a impossibilidade de dissociar a problemática da violência na escola da problemática da violência que ocorre na sociedade, em suas diferentes instituições. A violência social e violência escolar acham-se, portanto, intrinsecamente imbricadas, exigindo de nós a compreensão da complexidade e multicausalidade de que a mesma se reveste e dos seus desdobramentos e exigências postas para os formuladores de políticas sociais, sobretudo, educacionais, e para todos os envolvidos na prática educativa escolar.

De outra parte, é preciso compreender que a violência na escola não pode ser vista como algo que acontece apenas de “fora para dentro”, em que pese sabermos que a violência social tem entrada franca na escola; mas também como algo produzido no interior da própria prática educativa escolar, em decorrência de fatores diversos, a exemplo do que coloca o Caderno nº 11 do MEC, Conselhos Escolares e Direitos Humanos (BRASIL, 2008, p. 70):

- Ideia corrente de que a democracia só encerra direitos;
- Centralização do poder por parte da direção;
- Falta de autonomia da escola perante o sistema educacional;

- Falta de consciência política de grande contingente escolar;
- Ausência de diálogo e de debates na escola, impedindo a livre circulação de ideias e expressão de divergências;
- Pouca reivindicação da comunidade quanto aos direitos assegurados pela legislação vigente;
- Medo do confronto e do conflito;
- Pouco exercício da negociação entre os diferentes segmentos da escola;
- Falta de mobilização coletiva quanto à busca do conhecimento e à cobrança dos direitos dos diferentes sujeitos da escola;
- Prática de gestão distante dos anseios da comunidade local;
- Percepção do poder como algo exterior à escola;
- Utilização de medidas autoritárias e centralizadoras;
- Burocratização das relações sociais, dificultando a discussão política das questões educacionais;
- Falta de estabelecimento de critérios de convivência social democraticamente construídos com a comunidade.

Assim, como se evidencia a violência na escola é fruto de um conjunto de fatores endógenos e exógenos à escola. A cultura de Direitos Humanos precisa também estar presente no cotidiano da escola, nos projetos político-pedagógicos, na gestão escolar, no currículo, na vida da escola, em fim, como forma de forjar atitudes comprometidas com a garantia dos direitos dos alunos e dos trabalhadores em educação e, desta forma, começar a engendrar uma cultura de paz.

Por isso, nos últimos anos, face à exacerbação da cultura da violência, muito se tem falado da “cultura de paz”, constituindo, inclusive, proposta da ONU, contemplada na **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**, datada de 13 de setembro de 1999, no intuito de tornar possível a efetivação de relações humanas pautadas pelo diálogo, pela tolerância e pela consciência da diversidade dos seres humanos e das diferentes culturas. Neste documento, a ONU concebe a “cultura de paz” como:

um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; No pleno respeito e na promoção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2004).

Tais intencionalidades declaradas pelo ONU ratificam a urgente necessidade de uma ampla mobilização de entidades e instituições que atuam na defesa e promoção dos Direitos Humanos, na busca constante de focar suas ações na promoção de uma cultura regida por relações não violentas, que só podem se desenvolver num ambiente de justiça e de paz social.

Nessa perspectiva, há que se pensar em aliar a produção de conhecimento, tarefa proeminente da universidade, com práticas concretas, firmadas nos princípios da solidariedade, da justiça, da esperança, da liberdade, alicerçadas em processos permanentes de conscientização, mobilização e organização dos diferentes atores sociais e políticos coletivos, em que a participação se traduza em ingrediente indispensável à busca coletiva de novas alternativas de enfrentamento e eliminação da violência como imperativo de exercício da cidadania. Esta,

na condição de uma categoria teórica, vem se tornando alvo de profundas reflexões das diferentes matizes do pensamento sociológico, político, filosófico, dada a complexidade e a estreita vinculação que mantém com as diversas formas de organização social (COSTA, 2000, p.52).

Nesse processo, a universidade como um todo e, de forma particular, os Cursos de Ciências Sociais, aos quais compete formar profissionais devidamente preparados para lidar com questões sociais, numa perspectiva de consolidação dos Direitos Humanos, deverão repensar os seus currículos e suas práticas político-pedagógicas, tendo em vista instaurar no âmbito acadêmico uma Cultura dos Direitos Humanos, aliando teoria e práticas sociais concretas.

É oportuno lembrar, como o faz Schnapper (1998, p.15) ao referir-se de modo específico à Sociologia, que “o projeto sociológico nasceu de uma inquietude sobre a capacidade de integração nas sociedades modernas” em face disto interroga “como estabelecer ou restaurar os laços sociais em sociedades fundamentadas na soberania individual?”, questionamento que deve ser feito também por aqueles que têm, hoje em suas mãos, a tarefa de imprimir uma direção à proposta pedagógica dos Cursos de Ciências Sociais, tendo em vista fazer cumprir o compromisso ético-político dos profissionais que atuam nos mesmos.

A pertinência dessa inquietação em nossos dias reside na constatação de que os processos de interação social prevaletentes se firmam na fragmentação social, responsável por processos desagregadores da solidariedade humana, na exacerbação da exclusão social e na crescente ampliação do individualismo e do isolamento. Aliam-se a tal constatação as transformações que vêm se dando no campo do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura, promovendo rupturas nas tradicionais formas de relações sociais, trazendo para o centro das preocupações, dentre outras questões, o lugar da alteridade cultural num mundo que se globaliza cada vez mais.

Para Tavares dos Santos (1999, p. 23),

As relações de sociabilidade passam por uma nova mutação, mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de ocidentalização e de desterritorialização. Como efeitos dos processos de exclusão social e econômica inserem-se as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea.

É nesse cenário demarcado por rupturas e crises paradigmáticas que a violência, enquanto um fenômeno social, precisa ser enfrentado pelos diferentes atores sociais, dentre eles a universidade, por constituir um processo de “dilaceramento da cidadania”. A problemática da violência, em suas múltiplas faces, conforme vimos, e que vem se disseminando por toda a sociedade, pode ser compreendida à luz da teoria da microfísica do poder de Foucault, na medida em que envolve uma rede de poderes que permeia as relações de poder em todos os níveis da prática social.

Essa malha de micropoderes se faz presente, por conseguinte, nas diferentes formas de exercício do poder no âmbito da universidade e deve traduzir-se, para os diferentes cursos das Ciências Sociais, em campo fértil de análises e de propostas de intervenção, tendo em vista a eliminação da violação de Direitos Humanos no bojo de sua prática acadêmico-administrativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nessa perspectiva, a formação dos cientistas sociais deverá pautar-se na efetiva articulação entre teoria e prática, possibilitando, além de uma sólida e consistente formação teórico-conceitual, o aguçamento do espírito investigativo da problemática social e o efetivo engajamento social, de modo a contribuir para a consolidação de uma cultura em

Direitos Humanos. Isso porque a tarefa das Ciências Sociais com relação aos Direitos Humanos só se tornará fértil mediante processos de reflexão crítica das teorias existentes sobre essa temática, aliados a formas de investigação rigorosa da realidade social e do exercício de uma participação efetiva.

Essa cultura em Direitos Humanos terá de se fazer presente no pensar e no agir dos cursos de Ciências Sociais, no âmbito das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma sistemática e orgânica, de modo a torná-los lócus, por excelência, de problematização e de proposição de novos horizontes para a ampliação e conquista dos Direitos Humanos, de forma articulada com práticas sociais e políticas que atuam nesta mesma direção.

A construção de uma cultura dos Direitos Humanos começa, portanto, dentro de casa, no caso, da própria universidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Guangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria da Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. 400 p. BBE.

ALTVATER, Elmar. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos, in: HELLER, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

BENEVIDES, Maria Victória. **A questão social no Brasil**: os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais. <Disponível em: <http://hottopos.com/vdlettras3/vitoria.htm>>. Acesso em: 02 jul.2010.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Direitos Humanos**: reflexões para os jovens, 2004. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_7\\_maria\\_victoria\\_democracia\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_7_maria_victoria_democracia_dh.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, DF, 2008.

CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean Claud. **Violências na escola: estado do conhecimento**. Brasília, DF: UNESCO, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Folha de São Paulo**, 14 de março de 1999.

COSTA, Célia Maria. É possível des-construir e re-construir a concepção e a prática vigentes de gestão escolar? Da visão tecnocrático-regulatória à visão comunicativo-emancipatória. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 34, n. 135. Abr./jun. 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Pessoa, sociedade e humanos direitos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/oquee/index.html>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

DIAZ, E. **Pós-modernidad**. Buenos Aires: Endeba, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2000.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOBSBAWM, E. **Novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p.55-65. Ago. 1997.

MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Carta Aberta do MNDH**. Brasília, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948.

\_\_\_\_\_. **Declaração e Programa de ação sobre uma cultura de Paz**. 2004.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco, et al. **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, J. V. Tavares. Novos processos sociais globais e violência. **Perspectiva**, São Paulo v.13 n. 3, jul./set. 1999.

SCHNAPPER, D. **La relation à l'autre**. Paris: Gallimard, 1998.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educação e violência**: qual o papel da escola? 2000. <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aida1>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

SILVA, Itamar Nunes. É possível des-construir e re-construir a concepção e a prática vigentes da participação na escola? **Revista de Educação AEC**, ano 34, n. 135, abr./jun. 2005.

THERBORN, Göran. As Teorias do Estado e Seus desafios no Fim dos Séculos. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos Humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Unisinos, 2008a.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, n. 257, maio, 2008b. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_eventos&Itemid=26&task=evento&id=190&id\\_edicao=285](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_eventos&Itemid=26&task=evento&id=190&id_edicao=285)> Acesso em: 12 jul. 2010.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e caribenho. In: CASTEL, Robert et al. **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: Educ., 2000.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **A construção histórica dos mecanismos institucionais dos Direitos Humanos na Paraíba**. [2004]. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/iii\\_04\\_constru.html](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/iii_04_constru.html)>. Acesso em: 05 jul. 2010.

# DIFERENÇA, IGUALDADE E DIVERSIDADE

*Ninno Amorim e Estêvão Rafael Fernandes*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar algumas discussões sobre as noções de diferença, igualdade e diversidade, que constantemente, aparecem nos debates que envolvem a perspectiva dos direitos humanos. Trata-se de um texto construído para compor uma coletânea de textos que pretende servir como base ou diretriz para a implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos cursos de graduação em Ciências Sociais.

Os autores dão ênfase à formação do cientista social, seguindo a orientação da maioria dos cursos de graduação em Ciências Sociais existentes no país. As três áreas de conhecimento principais que compõem as matrizes desses cursos são Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Cada uma dessas ciências possui olhares teóricos e metodológicos que ora se aproximam ora se distanciam uma das outras na abordagem dos problemas que se impõem aos estudos das diferenças, das igualdades e das diversidades.

A inserção da Educação em Direitos Humanos nas graduações de Ciências Sociais busca, entre outros objetivos, encontrar os pontos convergentes desses olhares e, ao mesmo tempo, ampliar os debates

sobre os pontos divergentes. Pois é assim que procede a ciência, entre as certezas supostamente garantidas pelos seus arcabouços teórico-metodológicos e as incertezas que as realidades provocam ao questionar os fundamentos e as possibilidades desses mesmos arcabouços.

Nesse sentido, o texto não se ocupa em apresentar respostas às questões colocadas. Acreditamos que para fins de construção de uma Educação em Direitos Humanos precisamos exercitar aquilo que Cardoso de Oliveira chama de “atitude relativista”. Segundo este autor, a atitude relativista é “inerente à postura antropológica”, distinguindo-a do relativismo, que, “por seu caráter radical e absolutista”, não passa de uma “ideologia científica”. A atitude relativista, defendida por Cardoso de Oliveira, auxilia o pesquisador (Cientista Social) na sua perene luta contra o “fantasma” do etnocentrismo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 33).

Atentos a essa postura, os leitores precisam estar preparados para os desafios que os aguardam neste texto, a saber: pensar as diferenças em contextos de desigualdades, pensar a universalidade dos Direitos Humanos e as demandas locais de indivíduos e grupos, pensar alternativas às diversas reivindicações oriundas dos movimentos sociais espalhados pelo planeta.

## **1. DIVERSIDADE, MULTICULTURALISMO E DIREITOS HUMANOS**

A noção de multiculturalismo se apresenta como uma alternativa aos modos reducionistas, sobretudo eurocêntricos, de conceber a cultura, a justiça, os direitos, a dignidade humana etc. Trata-se de uma reivindicação dos movimentos sociais na construção de uma cidadania que contemple ao mesmo tempo o reconhecimento de suas diferenças e a garantia do acesso aos direitos coletivos e individuais presentes nas declarações universais de direitos humanos (SANTOS & NUNES, 2001).

Santos & Nunes propõem uma definição de multiculturalismo que pode orientar a nossa discussão. Segundo estes autores,

a expressão *multiculturalismo* designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades “modernas” (...) o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global (...) apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de “cultura”, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas (SANTOS & NUNES, 2001, p. 3).

O autor afirma que o conceito de multiculturalismo “apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de ‘cultura’” (SANTOS & NUNES, 2001, p. 3). Sabemos o quanto este conceito é caro às Ciências Sociais, especialmente à Antropologia. Apesar do objetivo do texto não se fazer uma revisão do conceito de cultura nas Ciências Sociais, apresentamos aqui duas interpretações possíveis para o conceito de cultura com o intuito de embasar as discussões sobre *diversidade*, *multiculturalismo* e *Direitos Humanos*. Para uma introdução ao conceito de cultura nas Ciências Sociais, recomendamos a leitura dos textos de Norbert Elias (1993), Denys Cuche (2002) e Adam Kuper (2002).

A primeira interpretação trata da concepção universalista da cultura, na perspectiva evolucionista dos intelectuais do século XIX. A segunda se ocupa da visão particularista da cultura, dentro do paradigma do culturalismo norte-americano. Nosso intuito é demonstrar as relações entre as concepções universalista e particularista desses autores na construção da alteridade. Em outras palavras, perceber como as noções de *cultura*, de *justiça*, de *cidadania* e *direitos humanos* são construídas e divulgadas, para além dos contextos da Europa e dos EUA.

Para ilustrar a concepção universalista da cultura pensemos na primeira tentativa de formulação de um conceito científico de cultura realizada por Tylor. Lembremos de sua famosa definição, que se ocupa com a questão da unidade psíquica da humanidade:

Cultura ou Civilização, tomadas em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade. A situação da cultura entre as várias sociedades da humanidade, na medida em que possa ser investigada segundo princípios gerais, é um tema adequado para o estudo de leis do pensamento e da ação humana (TYLOR, [1871: 1] 2005, p. 67).

Tylor, de forma simples e clara, apresenta um conceito de cultura que abarca a totalidade da vida social humana. Ele defende que há cultura em todas as sociedades, o que as distingue são os “estágios” em que se encontram na linha evolucionária da humanidade. Isto fazia sentido no contexto do séc. XIX e meados do séc. XX, quando parte da Europa acreditava ter chegado ao “estágio” mais avançado da vida humana, chamado de civilização. Tylor herdou essa concepção universalista da cultura dos intelectuais do Iluminismo do séc. XVIII, precursores do paradigma evolucionista.

O representante da concepção particularista da cultura é Franz Boas, antropólogo preocupado com a questão da diferença. Para Boas “a cultura é um determinante muito mais importante do que a constituição física” (BOAS, 2004, p. 97). A questão da diversidade humana estava colocada para os intelectuais que antecederam Boas. A noção da unidade biológica, que determinava o comportamento humano, encontrava um desafio para explicar as distintas soluções encontradas pelas mais diferentes sociedades para os mesmos problemas. Neste sentido, Boas afirma:

A dinâmica das sociedades existentes é um dos campos mais calorosamente controversos da teoria antropológica. Ela pode ser observada a partir de dois pontos de vista: o das inter-relações entre diversos aspectos de forma cultural e entre cultura e ambiente natural; e o da inter-relação entre indivíduo e sociedade (BOAS, 2004, p. 104).

Dessa forma, Boas lançava as sementes do relativismo cultural ao perceber as especificidades de cada cultura. Enquanto Tylor e demais evolucionistas pensavam em Cultura, no singular e com “C” maiúscula, Boas propunha um estudo sobre “as culturas”, no plural. Com essa postura metodológica, Boas espantava o “fantasma” do etnocentrismo, negando aos determinismos geográfico, biológico e econômico a condição de principais responsáveis pelas formações culturais.

Dito isso, retomamos as noções de diversidade e multiculturalismo para pensar a inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo universitário. Pensemos a educação como um Direito Humano universal. Em tese, é graças à educação que os membros de nossa sociedade conseguem acessar outros direitos, como aprender a ler, ter uma profissão, apreciar uma obra de arte etc. Mas é também a educação que limita ou define quem pode ter esse acesso. Segundo Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44).

Com base nesse raciocínio, “quem” são os humanos atendidos pelos Direitos Humanos? Como pretendemos envolver os nossos estudantes de Ciências Sociais nas urgentes questões dos Direitos Humanos? Chamamos a atenção para o caráter da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Foi na Conferência de Viena, realizada em 1993, que a Comunidade Internacional ampliou a compreensão desses postulados. No Prefácio ao Programa Nacional de Direitos Humanos – 3, o então Ministro Paulo Vannuchi afirma:

Universalidade estabelece que a condição de existir como ser humano é requisito único para a titularidade desses direitos. Indivisibilidade indica que os direitos econômicos, sociais e

culturais são condição para a observância dos direitos civis e políticos, e vice-versa. O conjunto dos Direitos Humanos perfaz uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada. Sempre que um direito é violado, rompe-se a unidade e todos os demais direitos são comprometidos (BRASIL, 2010, p. 15).

Mas, de acordo com o PNDH – 3,

o acesso aos direitos fundamentais continua enfrentando barreiras estruturais, resquícios de um processo histórico, até secular, marcado pelo genocídio indígena, pela escravidão e por períodos ditatoriais, práticas que continuam a ecoar em comportamentos, leis e na realidade social (BRASIL, 2010, p. 52).

Trata-se, então, de promover uma educação que perceba a necessidade de “reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais” (BRASIL, 2010, p. 53).

Nosso problema não é a falta de leis, elas existem. O que há é um hiato entre a existência das leis e sua eficácia. Um dos motivos é a descrença amplamente compartilhada pelo senso comum nos mecanismos de garantia dos Direitos Humanos. Se há uma descrença, sabemos, esta é fruto de todo um processo histórico que precisa ser transformado. Precisamos ficar atentos à banalização da violência e ao desrespeito às diferenças, bem como, à insistente postura reacionária de criminalizar os movimentos sociais.

De acordo com Forquin, “a oposição entre universalismo e relativismo é compreendida, predominantemente, como a pergunta sobre o modo pelo qual os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas” (2000, p. 48-9). A orientação é a de conciliar essas perspectivas. Para este autor,

## Diferença, igualdade e diversidade

---

nós somos diferentes uns dos outros por nossos talentos, nossas disposições, nossas trajetórias pessoais. Mas, sobretudo, possuímos simultaneamente uma multiplicidade de atributos estatutários, exercemos uma multiplicidade de funções, somos investidos de uma multiplicidade de papéis (públicos, privados, pessoais, profissionais, cívicos, familiares, sociais). Que significam a justiça, o princípio de igualdade de tratamento, a exigência de universalismo quando se trata de indivíduos concretos, que se diferenciam não somente uns dos outros, mas também se diferenciam segundo os diferentes contextos de ação, as diferentes esferas de atividade, os diferentes domínios e as diferentes dimensões da existência? (FORQUIN, 2000, p. 54-5).

Temos uma ideia moderna, liberal e laica de direitos. Propomos uma reflexão sobre esses temas na formação dos cientistas sociais, tentando entendê-los e criticá-los a partir das demandas locais em que o processo educativo está ocorrendo. Isso nos conduz a uma revisão de nossos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's). Numa tentativa de pensar os currículos, a partir das demandas da Educação em Direitos Humanos, Forquin conceitua:

Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 2000, p. 48).

Na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, os temas específicos precisam ser trabalhados na vida cotidiana; precisam integrar os conteúdos dos currículos, seja na forma de disciplina, como a maioria de nós está acostumada a ver nos PPP's, seja como temas transversais que realmente estejam presentes nas ementas de todas as

disciplinas do curso. Mas só isso não basta. Não podemos ficar apenas na etapa da discussão desses conteúdos. Pois, como diz Candau, a Educação em Direitos Humanos é “um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa” (CANDAU, s.d.)<sup>1</sup>.

Dentro dos nossos desafios, como responsáveis pela formação de cientistas sociais, está a realização, ainda segundo Candau, de uma “articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de Direitos Humanos na escola e na sociedade” (CANDAU, s.d).

Para isso, uma reformulação em nossos currículos se faz necessária, na tentativa de entendermos melhor essa discussão, aparentemente tão distante das realidades acadêmicas em que vivemos.

Sabemos o quanto é complexo o terreno da garantia dos Direitos Humanos. Neste texto apresentamos algumas situações em que os Direitos Humanos, universais, podem entrar em conflito com as leis, locais: a obrigatoriedade do Ensino Religioso Escolar nas escolas públicas brasileiras; as políticas de cotas; a proibição do uso da burca na França; a Educação Escolar Diferenciada, para indígenas e quilombolas; a cirurgia de mudança de sexo promovida pelo SUS; a legalização do uso de substâncias psicoativas etc. Alguns desses temas são abordados rapidamente aqui, outros infelizmente não temos fôlego para fazê-lo no momento. Esses temas específicos e muitos outros são elementos integrantes da Educação em Direitos Humanos.

Em 2009 foi aprovada no Brasil a obrigatoriedade do Ensino Religioso Escolar na Educação Básica oferecida pela rede pública. A primeira das dificuldades encontradas pelos defensores dessa medida

---

1 Consultado em 20/07/10 em [http://www.dhnet.org.br/educar/textos/candau\\_oqe\\_edh1.htm](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/candau_oqe_edh1.htm)

é definir quem serão os professores. Qual formação exigir? E seguem as dificuldades: quais conteúdos serão ministrados? Como evitar os proselitismos? O retorno da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na Educação Básica promoveu debates similares, uma vez que encontra as mesmas dificuldades.

Desses temas surgem algumas questões: os discursos dos defensores do Ensino Religioso Escolar e da Sociologia caminham na direção da Educação em Direitos Humanos, visando à construção de uma cultura de paz, em que as pessoas sintam-se “cidadãos do mundo”? Podemos articular esses interesses aos nossos propósitos curriculares? Façamos uma reflexão sobre a questão da obrigatoriedade do Ensino Religioso no Brasil.

Um primeiro passo a ser dado é perguntar por quais motivos o Ensino Religioso tornou-se obrigatório. Sabemos que foi uma reivindicação dos movimentos sociais articulados a instituições religiosas diversas. O que se passa em nossa sociedade? Por que um Estado laico, como o brasileiro, deve se ocupar de um assunto que poderia ser exclusivo das instituições religiosas estabelecidas legalmente no país?

A palavra de ordem mais usada na escola é a formação de uma “consciência crítica” que precisa ser construída na formação intelectual dos estudantes. Mas até que ponto é permitido a esses estudantes exercerem o pensamento crítico? No que diz respeito ao Ensino Religioso Escolar, precisamos ter o devido cuidado para evitar a transformação da escola em templos desse ou daquele credo. O que faremos com os estudantes ateus? O que faremos com os estudantes que praticam outras religiões diferentes do cristianismo? A obrigatoriedade do Ensino Religioso fere algum princípio dos Direitos Humanos?

Bem, um dos argumentos principais para a implantação do Ensino Religioso remete ao problema da violência nas escolas. Acredita-se que ao conhecer os valores religiosos os estudantes passarão a respeitar os

colegas e evitarão maiores danos à convivência social como um todo. Vejamos o que dizem as autoras de um artigo intitulado “A Influência da Pedagogia de Paulo Freire no Novo Modelo do Ensino Religioso e sua Aplicação como Estratégia de Enfrentamento à Violência nas Escolas”:

Insistimos na expressão “Ensino Religioso Escolar” para dar-lhe o caráter integrativo, como disciplina ou matéria de um currículo escolar. Se o compromisso de construir a dignidade humana é provocar uma atitude interdisciplinar, o Ensino Religioso Escolar tem algo a dizer, desde que não caia em falsos moralismos, dogmatismos ou uma postura meramente conteudística. É claro que deverá haver uma proposta de reflexão, sem, no entanto, reduzi-la ao individualismo. A educação para a religiosidade, competência do Ensino Religioso Escolar, tem um caráter de universalidade. O valor da religião deve ser sentido por todos os seres humanos que buscam e sonham com um mundo onde a vida esteja presente em todas as formas de relações. O Ensino Religioso Escolar tem a sua especificidade, sua organicidade, sua seqüência, sua metodologia própria, seu papel relevante na organização curricular de uma instituição. Para realizar-se como uma verdadeira matéria escolar, deve ter muita clareza dos objetivos que quer atingir, bem como da própria metodologia que deve ser ativa na direção de provocar um processo sistemático de ação-reflexão. É urgente que revisemos o que estamos fazendo em nossa prática do dia-a-dia. Não é competência do Ensino Religioso Escolar e do espaço que possui fazer catequese, aqui entendida como a educação da fé explícita (AZEVEDO; BRAGANÇA; OLIVEIRA, s. d, p. 2).

As autoras “insistem” no termo “Ensino Religioso Escolar”. O que esta ênfase pode significar para os professores e estudantes envolvidos em todo o processo educacional? O destaque dado ao adjetivo “escolar” procura deixar clara a proposta do Ensino Religioso nas escolas. Um ensino cujo propósito é a provocação de um debate sobre a dignidade humana, alegam seus defensores. Isso implica no reconhecimento do ser humano como o beneficiário de todas as conquistas científicas e tecnológicas, de toda a garantia dos direitos inalienáveis a uma existência plena. Portanto, nada tem a ver com a promoção da submissão do

humano a qualquer tipo de entidade transcendental. Trata-se de vivenciar a “experiência religiosa”, como diz Leonardo Boff, e não a adesão a uma religião específica.

Para Boff, o mais importante é a possibilidade de se exercer o direito à espiritualidade. Em suas palavras “(...) a espiritualidade é aquela atitude pela qual o ser humano se sente ligado ao todo, percebe o fio condutor que liga e re-liga todas as coisas para formarem um cosmos (BOFF, 2000, p. 129).

Ainda sobre a questão da violência tão presente nas escolas, trago uma reflexão de Daisaku Ikeda sobre o que ele chama de “inversão de valores na civilização moderna”:

É uma terrível tragédia que o século XX tenha sofrido incessantemente com guerras e violência e tenha se tornado uma era sem precedentes de assassinio em massa. É desnecessário dizer que isso demonstra um aumento na capacidade de matar, o legado negativo do avanço tecnológico. Sinto que isso se deve (...) a uma inversão de valores na civilização moderna causada pela atitude de não mais considerar os seres humanos como a base dos valores, mas, em vez disso, meramente designar papéis subordinados para sua educação, que deveria ser uma atividade humana primordial e fundamental (IKEDA, 2006, p. 18).

Em vez de falar em “papel da educação na sociedade”, Ikeda inverte e questiona sobre o “papel da sociedade na educação”. Nessa perspectiva, é preciso construir “uma sociedade que sirva às necessidades fundamentais da educação” (IKEDA, 2006, p. 7). Educação aqui compreendida como todo o processo de socialização vivido por uma pessoa durante a sua existência, ou seja, nos modos em que Durkheim (s. d.) a pensava. É exatamente por isso que Ikeda “retira” da escola toda a responsabilidade que lhe é atribuída, propondo uma (re)distribuição das responsabilidades entre todas as instituições sociais que fazem parte da vida cotidiana das pessoas.

Os defensores do Ensino Religioso Escolar também afirmam que a liberdade religiosa dos estudantes será respeitada. Vejamos o que diz um estudo realizado por um grupo de pesquisadores sobre os PCNER:

Trata-se de uma pesquisa documental, que teve como principais fontes, o documento dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso, a legislação educacional brasileira e documentos recentes da Igreja Católica, nos quais se pode constatar que o atual modelo proposto para o Ensino Religioso na escola pública não cumpre com os objetivos de isenção proselitista com os quais se comprometeu. Ainda apresenta visões de mundo particulares o que os evidenciam como uma estratégia para garantir a manutenção dessa disciplina pelo Estado em benefício das igrejas, especialmente as cristãs. Isso mostra que nunca na história brasileira, o Ensino Religioso conseguiu tanto espaço na esfera pública, porque, além de ter apançada sua permanência na Constituição de 1988, garantiu pela Lei 9.475/97 o status de disciplina junto às demais constantes do currículo básico nacional (TOLEDO & AMARAL, 2005, p. 1).

Segundo esses autores, na prática o proselitismo religioso está presente nos princípios orientadores dos próprios Parâmetros Curriculares. Mais uma vez cabe a cada profissional da educação a impossível tarefa da imparcialidade. Sobre a educação religiosa nas escolas públicas do Japão, Ikeda apresenta a sua reflexão:

a proposta infringe os Direitos Humanos e opõe-se à Lei Fundamental da Educação, Artigo IX, no qual se lê: “as escolas estabelecidas pelo Estado e por órgãos públicos locais deverão abster-se do Ensino Religioso ou de atividades de uma religião específica”. Obviamente, as escolas particulares podem oferecer educação religiosa que corresponda à sua filosofia educacional e aos objetivos e valores religiosos. Isso não é um motivo para preocupação contanto que a liberdade religiosa pessoal das crianças não seja infringida (IKEDA, 2006, p. 61).

A preocupação do autor diz respeito ao direito que as pessoas tem a não serem obrigadas a praticar ou a tomar conhecimento de qualquer

religião, ou seja, ao respeito à liberdade religiosa. Ikeda, na qualidade de pacifista e defensor dos Direitos Humanos, mantém uma posição contrária à obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas. Nesse sentido, precisamos garantir nas escolas o direito dos estudantes de refletirem sobre o Ensino Religioso Escolar, inclusive o direito a abster-se das aulas sem o risco de represálias.

A história da humanidade está repleta de exemplos de abusos de poder, de guerras, inclusive religiosas, conhecidas como “guerras santas”. Por isso, quando se fala em violência é preciso perceber o papel das grandes potências mundiais como produtoras de armamentos e todo um arsenal de guerra disponível para venda; é preciso pensar na imensa série de filmes exibidos diariamente na TV que banalizam a vida humana; é preciso pensar nos programas apelativos ditos “policiais” que expõem as tragédias dos pobres nas grandes periferias brasileiras etc.

Por exemplo, pensemos no plebiscito que houve no Brasil sobre o desarmamento. A maioria dos votos foi a favor das pessoas terem armas em casa. Pensemos também em violência como tudo aquilo que nos priva de viver a nossa existência plenamente. Neste sentido, o Estado nos violenta quando nos promete o acesso ao atendimento de saúde, nos cobra os impostos, e não cumpre com a sua obrigação ou o faz de forma precária, insuficiente e irresponsável. Quando nos nega o acesso ao conhecimento, promovendo uma educação sucateada, descontextualizada, que cumpre meramente as formalidades institucionais.

Talvez o objetivo do Ensino Religioso Escolar seja despertar o interesse por essas e outras questões, pelo menos é assim que seus promotores o defendem. Principalmente se o seu espaço/tempo for utilizado pelo professor de forma transdisciplinar. A História, a Sociologia, a Filosofia, a Literatura, entre outras, têm muito a contribuir com os encontros sobre Ensino Religioso nas escolas. Falo em

transdisciplinaridade no sentido em que Edgar Morin (2003) o conceitua, quando trata do surgimento de “um novo espírito científico”:

O desenvolvimento anterior das disciplinas científicas, tendo fragmentado e compartimentado mais e mais o campo do saber, demoliu as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmo, a natureza, a vida e, a rigor, o ser humano. As novas ciências, Ecologia, Ciências da Terra, Cosmologia, são poli ou transdisciplinares: têm por objeto não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizador. Realizam o restabelecimento dos conjuntos constituídos, a partir de interações, retroações, inter-retroações, e constituem complexos que se organizam por si próprios. Ao mesmo tempo, ressuscitam entidades naturais: o Universo (Cosmologia), a Terra (Ciências da Terra), a natureza (Ecologia), a Humanidade (pela visão em perspectiva da nova Pré-história do processo multimilênar de hominização) (MORIN, 2003, p. 26).

Às palavras de Morin acrescentamos que o Ensino Religioso Escolar pode ser um tipo de conhecimento transdisciplinar necessário à formação humana, assim como o ensino de Sociologia, entendido como o ensino de Ciências Sociais. Mais como uma proposta de compreensão da aventura humana, do que como um ensino normatizador, criador de regras inquestionáveis. Um ensino para a convivência pacífica, que substitua a lógica competitiva pela lógica cooperativa, o “saber cuidar” de Leonardo Boff (1999). Um ensino para o aprendizado da religiosidade que, de acordo com a tese de Marlon Xavier (2006), constitui um fator de suma importância no entendimento do ser humano.

Um exemplo dos problemas que a intolerância religiosa pode provocar está na matéria do jornal O Estadão, de São Paulo, intitulada “Adiado anúncio do Plano Nacional de Proteção à Liberdade Religiosa”. Transcrevemos trechos da matéria:

Disposta a evitar novos atritos com evangélicos e a Igreja Católica em ano eleitoral, a ministra-chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff,

pré-candidata do PT à Presidência, mandou a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial adiar o anúncio do Plano Nacional de Proteção à Liberdade Religiosa. O plano, que prevê a legalização fundiária dos imóveis ocupados por terreiros de umbanda e candomblé e até o tombamento de casas de culto, seria lançado no dia 21 de janeiro, mas na última hora o governo segurou a divulgação, sob o argumento de que era preciso revisar aspectos jurídicos do texto.

O adiamento ocorre na esteira da polêmica envolvendo o Programa Nacional de Direitos Humanos, que pôs o Palácio do Planalto numa enrascada política, provocando crise dentro e fora do governo. Temas controversos, como discriminação do aborto, união civil de pessoas do mesmo sexo e proibição do uso de símbolos religiosos em repartições públicas, foram alvo de fortes críticas, principalmente por parte da Igreja [católica].

(...)

Apesar de dizer que nunca é demais dar “outra passada de olhos” no texto, para maior observância à Constituição e ao Código Penal, Santos não escondeu a decepção com a ordem para suspender o anúncio do plano, que seria feito justamente na véspera do Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa<sup>2</sup>.

“Espero que possamos lançá-lo o mais rapidamente possível”, disse o ministro, diante de uma plateia de praticantes de umbanda e candomblé, que se reuniram no Salão Negro do Ministério da Justiça. “Somos um Estado laico, mas não seremos neutros e cegos diante das injustiças e do racismo.” (Estadão, 21/01/2010).

A matéria mostra o quanto a religião se envolve na vida política brasileira e vice-versa. De fato, nunca conseguimos uma verdadeira independência entre Estado e Igreja no Brasil. Um dos objetivos do Ensino Religioso Escolar é justamente combater a intolerância religiosa. Talvez o problema esteja no fato de que “religião” não significa a mesma coisa para todas as pessoas.

---

2 O Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, 21 de janeiro, foi instituído pelo presidente da República, com a Lei Nº 11.635, em 27 dezembro de 2007. A data deve ser celebrada anualmente em todo o território nacional, fazendo parte do Calendário Cívico da União para efeitos de comemoração oficial. O decreto foi assinado também pelo Ministro da Cultura, Gilberto Gil.

Mas voltemos ao conceito de “cuidar” proposto por Boff, segundo ele “o cuidado pertence à essência do ser humano (...) o cuidado é uma relação amorosa que descobre o mundo como valor” (2000, p. 107). Heidegger já havia percebido isso em *Ser e Tempo*. Ikeda também se ocupa da criação de valores humanos que possam construir um mundo justo, sem guerras, fome, discriminações ou qualquer outro tipo de desigualdade que possa existir entre os seres humanos. Leonardo Boff (Teologia da Libertação), Daisaku Ikeda (Soka Gakkai Internacional), Maurice Strong (Conselho da Terra), Mikhail Gorbachev (Cruz Verde Internacional), entre outros estudiosos, construíram a Carta da Terra com intuito de propagar esse pensamento pelo mundo.

A Carta da Terra, documento escrito e assinado em 2000, na cidade de Paris, por representantes do mundo todo, em seu Preâmbulo diz

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança (CARTA DA TERRA, 2000).

“Grande perigo e grande esperança”. Assim começam as lutas sociais pelo reconhecimento da “questão ambiental” como algo urgente na pauta política internacional. Os seres humanos são os responsáveis pelo futuro da terra. Somente os seres humanos podem reverter o processo destrutivo em que se encontra o planeta.

As catástrofes ditas “naturais” questionam o modelo de produção capitalista, explorador dos recursos naturais, das vidas humanas etc. Conceitos como *sustentabilidade*, *ecologicamente correto*, *educação ambiental*, entre outros, passam a fazer parte das conversas cotidianas, são os direitos difusos, presentes na terceira geração de Direitos Humanos.

O texto da Carta da Terra apela para o reconhecimento do nosso pertencimento à família humana, cuja moradia é o planeta terra. As

diferenças culturais são consideradas, mas não para hierarquizar os grupos sociais que as possuem. O propósito do reconhecimento das diferenças serve para demonstrar como cada um de nós encontra sua própria maneira de viver as dificuldades e os prazeres mais humanos que nos une.

Tudo isso e ainda outras questões impossíveis de tratar num texto desta natureza precisam estar na pauta das discussões realizadas na escola. O espaço para o Ensino da Sociologia, entendida como “Ciências Sociais”, tanto pode servir para infringir quanto para respeitar os Direitos Humanos, isso vai depender da postura dos profissionais envolvidos em todo o processo: professores, supervisores escolares, pais, gestores, estudantes e comunidade.

Como últimas palavras deste tópico, propomos uma maior abertura ao diálogo. Esse debate precisa fazer parte do cotidiano dos nossos estudantes. E mais, precisa ultrapassar os muros das escolas, das universidades, destruir os muros das escolas e penetrar os lares onde habitam nossos estudantes e suas famílias. Nada aprenderemos com essa experiência do Ensino Religioso Escolar se o encararmos como algo natural, desprovido de interesses políticos, econômicos e proselitistas.

Esse assunto não pode se resumir à mera dicotomia de ser contra ou a favor. Trata-se de um tema de extrema urgência para nossas vidas, sobretudo, quando o relacionamos à questão dos Direitos Humanos e à construção de uma consciência planetária, tão necessárias para transformar o mundo em que vivemos.

## **2. POLÍTICAS DA DIFERENÇA E DA IGUALDADE**

Joan Scott pensa a igualdade e a diferença em termos de paradoxo, seja do ponto de vista da lógica: como “uma proposição que não pode ser resolvida e que é falsa e verdadeira ao mesmo tempo”; seja da forma como os paradoxos são pensados a partir da retórica e da estética: como

“um signo da capacidade de equilibrar, de forma complexa, pensamentos e sentimentos contrários, e, assim, a criatividade poética”; seja de acordo com o senso comum: como “uma opinião que desafia a ortodoxia prevalente, que é contrária a opiniões preconcebidas”.

A autora se opõe ao que chama de “tendência generalizadora de polarizar o debate” (SCOTT, 2005, p. 14). Pois não é frutífero concentrar o olhar em um dos elementos envolvidos na discussão, não se trata de escolher este ou aquele lado. As soluções, se existem, precisam ser pensadas a partir da interação entre os interesses em relação. Scott argumenta que

indivíduos e grupos, que igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão. As tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais (SCOTT, 2005, p. 14).

Numa perspectiva de formular o conceito de igualdade, Scott apresenta o seu primeiro “paradoxo” ao defender que “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15). A autora critica o modo como a igualdade foi pensada durante a Revolução Francesa, como um princípio geral para todas as pessoas, como uma promessa de assegurar a universalidade de direitos políticos, econômicos, sociais etc., a todas as pessoas. Ora, sabemos disso, a “cidadania” é para os cidadãos, mas nem todos são efetivamente cidadãos num contexto de proliferação das desigualdades. Por muito tempo a cidadania não contemplou os escravos, as mulheres, os pobres etc. Hoje nos perguntamos que cidadania precisamos para atender as demandas que são ao mesmo tempo universais e locais de grupos e de indivíduos.

Nas chamadas *revoluções democráticas*, ocorridas no século XVIII, a noção de igualdade que se configurou no ocidente referia-se, de um modo geral, aos direitos. Esses direitos eram considerados como uma possessão universal dos indivíduos, independentemente de suas várias características sociais. Juntamente com essa suposta “qualidade” que todo indivíduo possuía naturalmente, estava implícito um conjunto de condições físicas e psicológicas que servia para garantir o acesso aos direitos propalados e, simultaneamente, definir o lugar dos que não se apresentavam como detentores desse conjunto de condições.

Exemplo disso são todas as teorias desenvolvidas cientificamente para provar as características diferenciadas entre homens e mulheres, que significavam a supremacia da habilidade dos homens na vida pública em detrimento da capacidade das mulheres, consideradas aptas apenas ao mundo privado dos cuidados com o lar e com as crianças. Outro exemplo são as teorias sobre as hierarquias entre raças, que enumeravam uma escala de gradação que iam da suposta “raça pura” ao que acreditavam ser o maior de todos os males, a mestiçagem. Temos também as visões judaico-cristãs sobre sexualidade, que condenam os relacionamentos homoeróticos. Segundo Scott,

a idéia de que todos os indivíduos poderiam ser tratados igualmente inspirou aqueles que se encontraram excluídos do acesso a algo que eles e suas sociedades consideravam um direito (educação, trabalho, salários de subsistência, propriedade, cidadania) a reivindicarem a inclusão através de um desafio aos modelos que garantiam a igualdade para uns e a negavam para outros (SCOTT, 2005, p. 17).

Neste sentido, ressaltamos a importância dada ao segundo “paradoxo” defendido pela autora, o de que “as identidades de grupo são um aspecto inevitável da vida social e da vida política, e as duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos” (SCOTT,

2005, p. 18). Num contexto em que as exclusões ganham legitimidade a partir das diferenças de grupo, ao transformar hierarquias econômicas e sociais para o favorecimento de certos grupos em detrimento de outros, alegando um conjunto de características biológicas, religiosas, étnicas e/ou culturais, emerge aquilo que Scott chama de “tensão entre indivíduos e grupos” (SCOTT, 2005, p. 18).

A “tensão” existe no processo histórico de reduzir indivíduos a uma categoria que passa a definir o seu lugar social: em vez de seres humanos, pensamos em gays, lésbicas, mulheres, negros, índios etc. Essa redução, segundo Scott é devastadora, ao mesmo tempo em que embriaga de deslumbramento. Pois, “como objeto de discriminação, alguém é transformado em um estereótipo; como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio e solidariedade” (SCOTT, 2005, p. 19).

A “tensão” existe quando uma suposta identificação de um grupo determina as características para se pertencer àquele grupo. Ora, não há uma maneira única de ser gay, mulher, índio, sem-terra etc. A tendência então é seguir na especialização dos grupos? Corremos o risco de promover os Direitos Humanos dos grupos de mulheres divorciadas negras zen budistas habitantes do cariri cearense... Perdoe-nos a anedota, mas ela exemplifica aquilo que para alguns autores é considerado como um exagero de especificidade de direitos.

Chegamos finalmente ao terceiro “paradoxo” exposto por Scott. Segundo a autora, “os termos do protesto contra a discriminação tanto recusam quanto aceitam as identidades de grupo sobre as quais a discriminação está baseada” (SCOTT, 2005, p. 20). Isto significa, em outras palavras, que as designações *gay*, *mulher*, *índio* etc., carregadas de um teor discriminatório numa situação, podem ser retomadas pelo grupo na tentativa de “positivar” as características que outrora serviram para discriminar os indivíduos. Com relação especificamente ao movimento feminista, Scott afirma:

No período das revoluções democráticas, as mulheres foram consideradas como *outsiders* políticas, devido à diferença sexual. O feminismo foi um protesto contra a exclusão das mulheres da política; seu objetivo foi o de eliminar a diferença sexual na política. Mas a sua campanha foi voltada às mulheres. Pelo fato de agir em favor das mulheres, o feminismo produziu a diferença sexual que buscava eliminar – chamando a atenção exatamente para a questão que pretendia eliminar (SCOTT, 2005, p. 21).

Trata-se, portanto, de um processo irônico de construção das demandas por direitos específicos. Irônico no sentido em que é preciso perceber, nas palavras de Scott, “a futilidade de se separar o positivo e o negativo, a afirmação e a difamação”. Pois, continua a autora, “a ironia é um meio de lidar com o fato de que o grupo ao qual se é relegado se torna, para fins de diferenciação social e de contestação política, o grupo de nossa identificação afirmativa” (SCOTT, 2005, p. 22).

Scott conclui seus argumentos defendendo que “a tensão entre identidade de grupo e identidade individual não pode ser resolvida; ela é uma consequência das formas pelas quais a diferença é utilizada para organizar a vida social” (SCOTT, 2005, p. 22). Nesse sentido, ao pensarmos uma Educação em Direitos Humanos, precisamos levar em consideração o elemento paradoxal presente nas lutas sociais por direitos individuais e de grupo, pela garantia da igualdade de condições e pelo respeito às diferenças que caracterizam cada indivíduo e cada grupo.

### **3. MARCADORES SOCIAIS DAS DIFERENÇAS**

O que, afinal, marca a diferença? A pergunta, jogada de supetão, merece ser devidamente desconstruída. Em primeiro lugar, espera-se que fique claro que diferença e desigualdade são coisas distintas – ainda que, por várias vezes, uma perpassa a outra. Desigualdade diz respeito à disparidade, entendida como falta de equidade; enquanto que Diferença, a certa distância, significa aquilo que distingue um do outro. Quando, por

exemplo, nas Ciências Sociais falamos sobre relações de alteridade, ou sobre o estatuto ontológico do outro, estamos tratando de Diferenças.

De acordo com Carbonari, “a diferença é marco de uma compreensão plural do humano e de sua realização. Ser é ser diferente, ser diferente é não ser o *mesmo*. Com relação à noção de alteridade, o autor afirma que “...a mesmice preenche; a alteridade abre(se). Como somente se pode construir e se construir na abertura, é a alteridade que abriga o humano como construção do ser humano, mais humano” (2007, p. 174).

Entendamos, antes de mais nada, a noção de diferente percebida como relação. Mas o que queremos dizer aqui por relação? Partimos da noção proposta por Viveiros de Castro, de relação “como consistindo em um tipo de dinamismo mais que em um tipo de atributo” (2003, p.19). Ou seja, a relação que marca a diferença não é algo dado, mas algo construído sócio e culturalmente, marcada pelo mesmo dinamismo que marca a cultura e a sociedade.

Dessa maneira, temos até aqui alguns elementos – dentre tantos outros – que nos podem ser úteis para pensar diferenças: em primeiro lugar temos desigualdade e diferença como termos que se relacionam, mas não se equivalem; em seguida, o que marca a diferença é uma relação, não como atributo, mas como devir; e, por último, precisamos levar em consideração que trabalhar com a construção das diferenças como uma relação marcada pelo devir corresponde a entender seu caráter dinâmico, rizomático e para além de termos como transformação ou equivalência.

Evidentemente, tomar a diferença a partir desses três paradigmas nos renderia muito trabalho, em um texto com outros propósitos e outro espaço. Mas seu duplo papel é o de proporcionar elementos para reflexão, bem como de deixar evidente como diferenças – mesmo aquelas de ordem biológica – são construídas e pautadas em *relações* que estão em *devir*, mais do que em transformação. Os pontos de vista sobre a diferença mudam porque a sociedade não é mais a mesma, mudando juntamente

com a própria noção de diferença, que delimita as fronteiras da própria sociedade. Tal processo (des)constrói essa sociedade, ao mesmo tempo em que é (des)construído por ela. Dessa maneira, pensar a diferença é pensar em relações de poder, de gênero, raciais, intergeracionais, bem como, a relação entre corporalidade, saúde e doença. Cabe aqui outra observação nesse sentido.

Nas universidades, estamos acostumados a trabalhar dentro de nossos próprios campos, sem que busquemos – ou possamos – ter uma interlocução mais estreita com outras áreas para além de nossa zona de conforto. Isso tem se agravado graças à competição acadêmica, o que nos leva a uma superespecialização. Como consequência, quase sempre temos como vizinhos de departamento, por exemplo, um especialista em gênero e um em raça, que não dialogam – intelectualmente falando – entre si. Pensar em marcadores sociais é uma oportunidade de realizarmos um corte sincrônico na questão. No livro *A Interpretação das Culturas*, Clifford Geertz (1989) critica a visão estratigráfica do ser humano: trabalhamos com rituais, religião, organização social etc., como se fossem domínios separados do Humano.

O que nos deve importar é, mais do que o mapeamento desses traços, a *relação* entre eles. Um exemplo breve: no Brasil há uma polêmica em torno da questão de cotas raciais para ingresso de afro-descendentes no ensino superior. Um dos elementos dessa polêmica gira em torno da questão “raça existe?”. A questão, aqui, merecia ser reformulada: “em relação a quem raça pode ou não existir?” Desta questão podemos formular outra: “o quê o próprio conceito de raça, e a presunção ou não de sua existência, nos diz sobre a sociedade na qual tal conceito é usado?”. Para responder a essas questões precisaríamos entender a história e a sociologia do Brasil Colônia, compreendermos as transformações econômicas do país ao longo dos séculos XIX e XX etc., de modo que a abordagem deixaria de ser sobre raça, numa definição estrita, e passaria

a ser sobre uma série de outros temas transversais que dão sentido à questão.

Nos Estados Unidos, por exemplo, dificilmente as pessoas têm dúvidas sobre sua ascendência em termos de raça, sendo que muitas vezes a pessoa ser mestiça, significa viver um drama existencial em termos de identidade – há terapeutas, inclusive, especializados em dar apoio às pessoas “birraciais”. No Brasil, por outro lado, a lógica pela qual passa a percepção de si vai além de categorias vistas no país como “raciais”, posto que vários dos estereótipos que formam o imaginário do Brasil nação passam pelo enaltecimento da mestiçagem. Qualquer analista atento perceberia claros sinais disso na literatura, na música e na mídia em geral, especialmente no contexto dos anos 1940 e 1950.

O racismo no Brasil existe? Certamente que sim! Mas é um racismo à brasileira (DAMATTA, 1997), que perpassa uma série de outros preconceitos e somente pode ser entendido à luz de outras questões, de ordem econômica, histórica e social<sup>3</sup>. Outro exemplo interessante, que também tem muito a nos dizer sobre noções de raça no Brasil: nos Estados Unidos certas etnias ostentam em suas identidades o gradiente de sangue indígena que possuem. Assim, um indígena “puro” possui 100% de sangue índio, em se casando com uma não índia, seus filhos terão 50%, e assim por diante. Certas etnias, à luz disso, estabelecem um percentual de sangue indígena necessário para o reconhecimento, público, como pertencente ao grupo.

No Brasil, por outro lado, isso seria impensável, não tanto devido à quantidade de casamentos interétnicos e intertribais que ocorrem,

---

3 Aliás, para fins de hipótese, talvez faça mais sentido falarmos aqui em racismos, sexismos e outros ismos não à brasileira, mas de acordo com diferenças regionais e locais. O racismo do Rio Grande do Sul certamente não é o mesmo racismo da Bahia ou de Brasília, por exemplo. Novamente, não se trata de se discutir qual o mais racista (uma questão de desigualdade), mas sim de se questionar que elementos conferem lógica a esses *ismos* e vice-versa (uma questão de diferença).

mas à lógica que rege fenômenos como os de comunidades ressurgidas, conhecida como etnogênese. Assim, indivíduos antes vistos como “caboclos”, sem qualquer característica fenotípica que *a priori* o definiria como pertencente a um povo indígena, se reconhece como diferente e busca o reconhecimento público dessa diferença. Ainda que o senso comum e determinados órgãos da imprensa percebam esse fenômeno como uma estratégia de determinados grupos para conseguir terras e benefícios, a Antropologia entende que essa nova percepção de si jamais seria possível pela simples manipulação da identidade, mas de uma assunção de uma diferença preexistente, mas reprimida.

Como escreve Viveiros de Castro, em *Exceto quem não é*, “ser índio é muito mais uma questão de ser, do que de parecer”. Novamente, essa lógica apenas faz sentido se entendermos a visão que a sociedade brasileira tem de si e a própria noção de cultura e de diferença que informa o senso comum no país, bem como, o papel atribuído ao indígena em sua construção. A construção do outro passa muito mais pela manutenção de fronteiras identitárias do que, necessariamente, pela ostentação de traços fenotípicos.

Isso quer dizer que tudo é relativo e que no Brasil não há preconceitos? Definitivamente, não. Ao contrário, o que nos é indicado pelas questões acima é que a forma pela qual a sociedade pensa sua relação com o diferente nos diz bastante sobre a própria sociedade. Se as diferenças não são dadas, mas construídas socialmente, é possível superá-las, evitando assim que elas funcionem como legitimador de iniquidades e se transformem em desigualdade.

Exemplos disso não faltam: segundo dados do IBGE<sup>4</sup>, no ano 2000, no Rio Grande do Sul havia municípios com menos de 2% de crianças e adolescentes em famílias pobres (isto é, com renda mensal *per capita* de

---

<sup>4</sup> Dados disponíveis no site [http://www.determinantes.fiocruz.br/pps/apresentacoes/aula\\_Paulo\\_Buss.pps](http://www.determinantes.fiocruz.br/pps/apresentacoes/aula_Paulo_Buss.pps), consultado em julho de 2010.

até meio salário mínimo), em municípios do Amazonas esse índice supera os 90%; a taxa de analfabetismo em maiores de 15 anos no nordeste era, em 2002 (ainda segundo o IBGE) de 23,4%, mais que o dobro da média nacional de 11,8% (no Sul e Sudeste, esse índice era de 6,7% e 7,2%, respectivamente); essas mesmas pesquisas apontam que crianças cujas mães têm baixa escolaridade possuem até 12 vezes mais risco de estarem fora da escola do que aquelas cujas mães possuem alta escolaridade. Enquanto na região Norte há 2,6 médicos por 10.000 habitantes, no Sudeste esse número é de 13,2.

A lista de iniquidades é imensa e passa pelas diferenças regionais, raciais, étnicas, de gênero, dentre tantas outras. São essas diferenças, marcadas, historicamente, que orientam as reivindicações dos movimentos sociais em todo o planeta. Não por se tratar de questões novas, uma vez que a existência dessa diversidade remonta a tempos imemoriais, mas, principalmente, pelo caráter de luta social legítima que ganhou força e maior visibilidade a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948.

Em seus eternos processos de organização e rearranjos sociais, as sociedades apresentaram diferentes demonstrações de suas demandas por direitos individuais e/ou coletivos. O critério do respeito à dignidade humana funciona como um parâmetro na elaboração de leis e tratados de convivência. Mas cada grupo social ao reivindicar direitos específicos que atendam aos seus contextos históricos, sociais, econômicos, culturais etc., o faz atribuindo diferentes significados ao que venha a ser “dignidade humana”. Essas especificidades atuam como “marcadores sociais da diferença”, seja para enaltecer os grupos que a reclamam, seja para subjugar-los.

#### **4. DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO**

Tem sido cada vez mais frequente a utilização, no jargão acadêmico, de expressões como *multidisciplinaridade* e *diversidade*. Tal

uso, às vezes inadvertido, por melhor intencionado que seja, nos revela uma série de questões. Expomos a seguir pelo menos três questões imediatas, advindas desse processo.

A primeira questão, mais evidente, é o risco do esvaziamento desses conceitos. Como toda *moda acadêmica*, é necessário que tenhamos claro que essa “onda multidisciplinar” um dia passará e que, apesar de toda a literatura acumulada nesse período, muito do que se tem escrito está fadado ao esquecimento ou a revisões conceituais mais sérias, feitas após longos anos de reflexão. Pode parecer uma postura bastante cética, mas é a conclusão a que se chega quando se percebe o desenvolvimento do que se faz na academia não enquanto meritocracia, mas como um campo de disputa.

A segunda questão, também evidente, é o fato de que um tratamento realmente multidisciplinar implica em estar sempre andando sobre o fio da navalha: inter-relacionar campos distintos de conhecimento, distantes ou não entre si, refere-se não apenas ao domínio de parcelas relevantes (qualitativamente, ao menos), de certo tipo de *habitus* característico a cada um dos campos, mas também à capacidade de se criar uma ponte entre elas. Uma mesma palavra em disciplinas diferentes equivale a palavras, conceitos e metodologias distintas entre si.

Por último, uma questão pouco evidente, embora presente, diz respeito a outra onda que atualmente varre – na acepção mais negativa do termo – a academia brasileira: a do “politicamente correto”. Não nos referimos aqui às demandas, legítimas, diga-se, no sentido de se buscar diminuir os inúmeros preconceitos de raça, classe, cor, gênero, etnia, etc., que marcam de forma nem sempre sutil a chamada sociedade nacional. Fazemos referência aos pesquisadores que, por mais que sejam movidos por boa-fé, insistem em dar um ar de exotismo ao diferente, despiando-lhe de toda a dignidade e esvaziando seu discurso.

Todos conhecemos pesquisadores que leem um ou dois manuais de Antropologia, vão a aldeias e tiram várias fotos entre os índios, para, conscientemente ou não, legitimar o que escrevem. Vários desses “pesquisadores” podem ser facilmente encontrados em rápidas consultas nas redes sociais na *Internet*. Menos que objeto de censura, esse fenômeno nos deve servir de reflexão e alerta (ou melhor, de alerta para a reflexão) sobre estudos que levem em conta a educação em um contexto de diferenças.

Talvez isso nos sirva, inclusive, como um exemplo no qual a superutilização de um conceito o esvazia de sentido epistemológico: no caso, o próprio conceito de trabalho de campo, tão caro à Antropologia. Alcida Ramos (1990), em um artigo hoje considerado clássico escrito há duas décadas (*“Ethnology Brazilian Style”*), chama a atenção para a situação de que boa parte dos pesquisadores no país não reúne condições para passar longos períodos realizando trabalho de campo, devido ao fato de serem, em sua maioria, professores universitários ou estudantes de programas de pós-graduação. Dessa maneira, com o ritmo exaustivo de publicações, orientações, aulas, eventos, etc., fica praticamente impossibilitado, à maioria, passar seis meses que sejam, por exemplo, inteiros e ininterruptos, em uma aldeia indígena.

Entretanto, isso não justifica a um pesquisador passar dias ou algumas semanas em uma aldeia e chamar a isso de trabalho de campo, ao menos não na acepção antropológica clássica do termo. O que os pesquisadores de outras áreas precisam entender é que o trabalho de campo exaustivo, enquanto mergulho profundo em outras culturas, é parte do mito fundador da própria Antropologia, desde os tempos de Radcliffe-Brown e Malinowski.

A Antropologia Moderna, ao menos assim quase todos ensinamos aos nossos estudantes, tem seu grande paradigma com a publicação de *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, no início da década de 1920. Passagens

clássicas como “imagine-se o leitor sozinho numa ilha...” (MALINOWSKI, 1978, p. 19) resumem, como poucos, o sentimento de alheamento e isolamento que os Antropólogos (mesmo aqueles que desenvolvem suas pesquisas em contextos urbanos, por exemplo) consideram indispensáveis à construção da alteridade, conceito fundante da, na e para a interpretação antropológica.

Dito isto, chegamos a um dilema: é possível avançar nos estudos de educação em contextos culturalmente diferenciados? Isso é tarefa restrita aos antropólogos? Sim e não, respectivamente. Da forma como entendemos, a atitude crítica de nossa argumentação até aqui é consequência muito mais de uma postura reflexiva do que niilista sobre a questão. O que é necessário ao pesquisador sinceramente interessado nessas questões é que abdique da postura ingênua de sair a campo sem a formação consolidada em certas questões que devem ser, necessariamente, de seu domínio. Pensar em diversidade é mais do que sair à caça de borboletas para compor um mosaico repleto de exotismos.

Podemos, assim, resumir o que foi escrito até aqui fazendo uso das palavras do antropólogo Marshall Sahlins, em entrevista publicada há alguns anos:

Não vou falar em nomes, mas há um importante antropólogo que diz “Bom, queres saber o que é a cultura? É essencialmente a teoria do caos, é fragmentada, blá blá blá, é o caos.” Portanto, é Antropologia e Física. Tem havido uma apropriação de muitas coisas. Quando Foucault escreve sobre a disciplina no século XVIII e sobre a civilização ocidental, toda a gente recolhe as suas ideias para falar dos Bongo-Bongo e reutiliza-as para falar de poder na sociedade. O resultado é que o próprio terreno é “evacuado” em função do que está na moda. Os estudantes não têm qualquer interesse em narrativas do seu terreno, em saber onde é que o seu trabalho encaixa ou como o futuro se relacionará com o que acontecia antes. Quem ainda lê Boas? Quem ainda lê White? Eventualmente, só se for nas aulas de Sistemas, e mesmo assim será muito raro isso acontecer. A universidade burguesa tende a

destruir e criar todas estas “semi-disciplinas” intermédias no seu seio: institutos, centros, comitês. São todas “quase-disciplinas”. Algumas são paradigmas sem um objeto, como a teoria política. Outras são objetos sem um paradigma, como os estudos por áreas geográficas. E algumas ainda não têm nem paradigma nem objeto, como o pensamento social, que sobrevive no princípio cartesiano de que se eu penso... (CALVAO & CHANCE, 2006, p. 391-392).

É possível fugir disso? A ampla produção recente na área de Educação em contextos diferenciados (ou com recortes diferenciados) prova que sim, desde que se assuma o devido esmero metodológico e conceitual. Por mais conservador que possa parecer, muito do que se escreve hoje no âmbito de interface entre Antropologia e educação seria enriquecido se voltássemos algumas décadas e retomássemos os escritos de Margareth Mead entre os Arapesh, por exemplo, ou os estudos de Melatti sobre as crianças Marubo, ou Florestan Fernandes analisando a Educação Tupinambá – citando apenas alguns dos clássicos. Retomaremos mais alguns exemplos sobre educação em povos indígenas adiante, posto que, da forma como vemos, a utilização de exemplos a partir da ótica da alteridade mais radical são enriquecedores para o que se pretende com essas discussões.

Causa choque aos estudantes que dão os primeiros passos na Pedagogia, por exemplo, o fato de que, para os antropólogos, o conceito de infância é relativizável. Pois ao tratarmos de educação em contextos culturalmente diferenciados (gênero, raça, etnia, etc.) é imprescindível que o desconstruamos. A ver.

Pedimos aos leitores (esperamos que as mulheres sintam-se contempladas pelo plural) que, por um segundo apenas, fechem os olhos e lembrem-se de seu tempo de infância. Certamente virão à mente lembranças de férias, viagens com a família, das manhãs e tardes na escola, dos jogos e brincadeiras. Normalmente pensamos na infância como fase idílica, um exemplo disso certamente é o poema do poeta

Cassimiro de Abreu (1837-1860) intitulado *Meus oito anos*: “Oh! Que saudades tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais! Que amor, que sonhos, que flores, naquelas tardes fagueiras, à sombra das laranjeiras, debaixo dos laranjais!” (1859).

Se alguém resolver colocar em uma folha de papel algumas dessas reminiscências e compará-las com as de algum amigo, certamente perceberá semelhanças e diferenças: se tiverem idades muito diferentes, e/ou se um foi criado em uma grande metrópole, enquanto o outro na zona rural, certamente suas infâncias ocorreram de maneira bastante diferente. E se forem de sexos diferentes, então? Enquanto os meninos se lembram dos jogos de bola, as meninas certamente trarão na lembrança uma boneca preferida. Pois é assim que construímos gênero em nossa sociedade.

Mas precisamos entender ou pelo menos falar sobre a forma como a cultura é transmitida. Como escreve Leslie White, o homem é o único animal capaz de saber a diferença entre a água benta e a água destilada: Se “cultura”, por exemplo, é a ordenação da experiência e ação humanas por meios simbólicos que constroem as diferenças (SAHLINS, 2003), tornar-se membro de uma cultura implica em se saber o porquê dessa diferença, ou seja, em aprender a compartilhar símbolos.

Ilustramos essa questão com duas situações experimentadas em campo. A primeira é sobre um professor de Antropologia, renomado estudioso de culturas africanas que narra um episódio bastante desagradável. Ele estava em um funeral, em meio a rituais bastante tensos. Fumante inveterado, resolveu acender um cigarro. Como não tinha fósforos, resolveu acender o cigarro em uma das inúmeras velas na casa. Nesse momento, um silêncio assombroso se abateu no recinto. Seu informante lhe disse, em seguida, que deveria se retirar, pois aquele fogo simbolizava a alma do morto, e ao tocar na chama, ele a tornou impura. Dessa forma, eles tiveram que refazer todo o ritual.

A outra história ocorreu com um dos autores deste texto, quando trabalhava na FUNAI, em Brasília. Certa vez passou por um indígena xavante, sem reconhecê-lo. O xavante era um velho amigo que, sem entender a indiferença do antropólogo, lhe perguntou por que não o cumprimentara. Brincando, o pesquisador respondeu que não o fizera porque o xavante estava com a cabeça raspada, e não o havia reconhecido “feito daquele jeito”, rindo em seguida. Entretanto, o indígena ficou sério de repente... e falou “meu irmão morreu há pouco tempo e na nossa cultura raspamos a cabeça em sinal de luto e respeito”. Nem precisamos comentar o mal estar que isso tudo causou no antropólogo e no xavante.

Seja como for, esse tipo de mal estar, que as duas histórias demonstram, deveu-se ao fato de estes símbolos (vela, cabelo,...) serem alheios ao universo cultural dos pesquisadores citados, que atuaram como “infratores” daqueles costumes. O desafio do antropólogo é fundir seu horizonte de compreensão ao horizonte de quem ele observa, tentando ao máximo compreender suas categorias e símbolos, e traduzi-las em termos de seu próprio discurso (GEERTZ, 1989; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000). Ao entendermos como ocorre a transmissão da cultura, podemos dizer que se trata de um processo a partir do qual ocorre compartilhamento de determinados símbolos.

Segundo Roy Wagner, símbolos sempre se remetem a outros símbolos, de tal maneira que os símbolos somente adquirem algum contexto à medida em que estão relacionados entre si: o significado dos símbolos somente pode ser compreendido a partir de seu contexto. Por que esse aspecto da reinvenção é importante? Se a cultura é um sistema aberto, e tornar-se membro de uma cultura é compartilhar de símbolos que se encontram em permanente fluxo, dando à cultura seu caráter dinâmico, não há culturas “autênticas”, ou “não autênticas”. Assim, índio que usa celular permanece sendo indígena, sim senhor! O que se vê é uma incorporação de elementos externos à cultura para manutenção

de sua própria identidade, sem que a estrutura dessa cultura esteja comprometida.

Neste sentido, a transmissão das culturas ocorre quando há compartilhamento de símbolos, sendo esses símbolos apreendidos pelo convívio em determinada cultura. As culturas são sistemas em aberto, o que permite aos mais diversos grupos humanos articularem suas próprias culturas a fim de manterem sua identidade. Dessa forma, construções como sexo, raça e tudo aquilo que julgamos ser “natural” do ser humano é, na verdade, resultado de uma complexa teia de relações metafóricas e simbólicas que definem cada cultura. Tomemos o exemplo da infância.

Quase sempre aprendemos como nos comportar em determinada cultura quando somos crianças, o *Processo Civilizador* de Elias (1993), eis porque os antropólogos, quando se inserem em uma cultura muito diferente, são quase sempre tratados como “crianças”. O antropólogo Anthony Seeger, por exemplo, escreveu em seu livro *Os índios e nós*:

Quando lá chegamos pela primeira vez, tratavam-me como uma criança, o que eu era, já que não sabia falar ou ver como eles viam. [...] [Eles] tratavam-me como um menino de 12 anos quando partimos, pois eu sabia remar, pescar e caçar pelos arredores, como o faz um menino de 12 anos (1980, p. 34-35).

Chamamos a atenção para o fato de que Seeger não era visto *como fosse* criança; ele era, *de fato*, uma criança para os Suyá: não o deixavam sozinho, se comportavam com ele contando histórias da mesma forma que contavam aos filhos, era supervisionado pelas mulheres etc. Não importava se o antropólogo e sua esposa, que o acompanhava na aldeia, fossem vistos, em nossa cultura, como adultos: lá, eles eram crianças.

Em seu livro *Adolescência, Sexo e Cultura em Samoa* (1928), a antropóloga Margareth Mead analisa as relações entre o desenvolvimento da personalidade do adolescente e o tipo de cultura. Sua tese é que a crise

da puberdade não é um fato natural ou inevitável do desenvolvimento biológico, mas um produto das características de nossa sociedade. A questão é que estamos acostumados a ver as crianças como pequenos adultos biologicamente em formação, frágeis e sem opinião formada. Lopes da Silva, na introdução de um dos livros por ela organizado sobre o assunto (*Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*), nos traz alguns paradigmas para uma Antropologia da Infância:

1. A infância é uma construção social, não sendo um componente natural, mas, antes e sobretudo, um elemento específico de cada cultura;
2. Tal qual o gênero e a raça, a infância pode ser considerada uma variável da análise social. Isso quer dizer que seu mundo tem significados próprios, não existindo em função dos adultos;
3. Elas [as crianças] são ativas na construção de sua própria vida social, não sendo passivos frente aos processos sociais. O que se propõe é que não se façam pesquisas apenas “sobre” as crianças, mas “para” elas (2002, p. 18-23).

Sociedades diferentes possuem diferentes visões da infância – há, aliás, sociedades nas quais não existe sequer o conceito de “infância”. Ao contrário da visão clássica e estática de “socialização” (que pressupõe um aprendizado das novas gerações para serem iguais às antigas), os estudos antropológicos sobre educação precisam levar em conta a relação entre estrutura e mudança: que lugar a criança ocupa na construção de sua própria sociedade? Trata-se de redirecionar o foco, não para instituições como escola e/ou família, mas para a voz das próprias crianças, não como seres incompletos, mas percebendo os sentidos que elas dão as suas experiências nesses contextos. Pois esta atitude passa a ser tão ou mais importante do que os próprios contextos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizarmos o texto, não a discussão, voltamos ao ponto de partida, qual seja: o multiculturalismo como uma alternativa ao

reducionismo das definições de direito, no sentido de construir uma cidadania que contemple o reconhecimento de suas diferenças. O Direito Humano fundamental, aqui, nos parece ser o de simplesmente existir. Não apenas tendo seu lugar no mundo mas *participando* dele.

Percebendo os diferentes sujeitos no plural, reconhecendo-lhes o papel de agentes ativos no processo de reconhecimento de seus direitos em relação a suas próprias visões de mundo, cada qual única, em sua diversidade. Trata-se de justificar a equidade não enquanto um direito como outro, mas sobretudo como uma consequência direta do fato (e do fardo) de sermos todos iguais, na(s) diferença(s).

Abordamos temas os mais diversos, presentes nas discussões sobre Direitos Humanos. Todos visam à construção de um mundo plural, com todas as cores, opções, crenças e sabores. O eixo condutor da Educação em Direitos Humanos constitui-se no respeito à dignidade humana. Isso inclui cuidar do planeta, nosso *habitat*. Respeitar é muito mais amplo que tolerar. A tolerância é o primeiro passo na estrada para a compreensão das diferenças, mais ainda é pouco.

Há quanto tempo falamos em promover a garantia de direitos? Há quanto tempo não garantimos? Uma sucinta revisão histórica mostra que não se trata de uma tarefa fácil. Também sabemos que não é impossível, por isso exercitamos nossa teimosia e tentamos.

### REFERÊNCIAS

ABREU, Cassimiro. Meus oito anos. In: **As Primaveras**. Rio de Janeiro: s.ed., 1859.

ARENDDT, Hannah. **Da Revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

AZEVEDO, Adriana M.; BRAGANÇA, Ana M. C. M.; OLIVEIRA, Maria A. C. A influência da Pedagogia de Paulo Freire no novo modelo do Ensino Religioso e sua aplicação como estratégia de enfrentamento à violência nas escolas. **Anais** do II CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. Universidade da Amazônia – UNAMA: Belém, s. d.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação para a Democracia. **Lua Nova**, São Paulo, nº 38, 1996, p. 223-38.

\_\_\_\_\_. O desafio da educação para a cidadania. In: Aquino, Júlio GROPPA (Org.) **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saber cuidar: ética do humano** – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH – 3). Brasília: SEDH/PR, 2010.

CALVAO, Filipe e CHANCE, Kerry. Na ausência do campo metafísico: entrevista com Marshall Sahlins. Lisboa: **Etnográfica**, vol.10, nº 2. 2006, p. 385-394.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. Vol. 1.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GADOTTI, Moacir. Cidadania Planetária: pontos para a reflexão. **Anais** da Conferência Continental das Américas, Cuiabá: s.e., 30/11 a 03/12/1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

IKEDA, Daisaku. **Proposta Educacional**: algumas considerações sobre a educação no séc. XXI. São Paulo: Brasil Seikyo, 2006.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: Edusc, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. Introdução. In: \_\_\_ et al. (Orgs.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Antropologia e Educação).

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1978.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOS, Alcida Rita. Ethnology Brazilian Style. In: **Cultural Anthropology**, vol.5, nº 04. 1990.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, nº 30, 1997. p. 105-124.

\_\_\_ & NUNES, João A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Centro de Estudos Sociais, 2001. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>>; Acesso em: 20 jul. 2010.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. Florianópolis, **Estudos Feministas**, 13(1): 216, janeiro-abril/2005, p. 11-30.

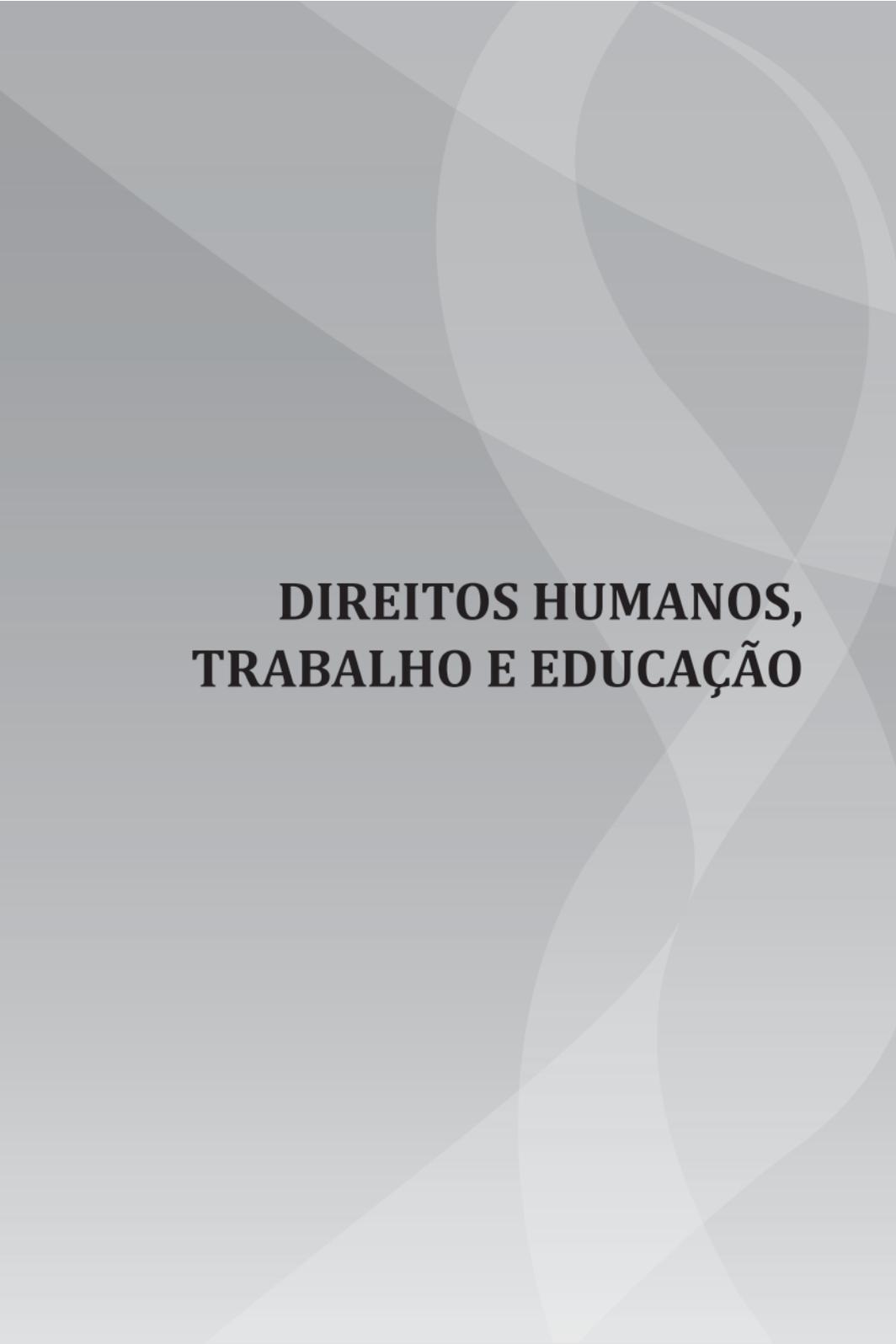
SEEGER, Anthony. **Os índios e nós**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.

TOLEDO, César A. A. & AMARAL, Tânia C. I. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. In. **Linhas** – Revista do PPGE da UDESC. Florianópolis: UDESC-PPGE, Vol. 6 – Nº 1, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art9\\_14.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art9_14.pdf)>, Acesso em: 20 jul. 2010.

TYLOR, E. B. A ciência da cultura [1871]. In: CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo Cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 67-99.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *et alli*. **Transformações Indígenas: os regimes de subjetivação ameríndia à prova da história**. Projeto PRONEX CNPq-Faperj. Núcleo Transformações Indígenas: Rio de Janeiro; Florianópolis: 2003.

XAVIER, M. O conceito de religiosidade em C. G. Jung. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, nº 2, p. 183-189, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1433/1126>>, Acesso em: 20 jul. 2010.



**DIREITOS HUMANOS,  
TRABALHO E EDUCAÇÃO**



# TRABALHO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: Conceitos que se interpelam

*Paulo Peixoto de Albuquerque*

## PROLEGÔMENOS

**A** maneira pelo qual as pessoas trabalham, entendem e escapam do real, designa claramente a sua realidade utópica. O conceito de trabalho não é homogêneo, podendo ser incompreendido em função dos pressupostos ideológicos de quem analisa.

As duas frases iniciais devem ser entendidas como disparadoras desta reflexão que, ao articular categorias aparentemente tão distintas – trabalho, educação e Direitos Humanos – busca evidenciar uma convergência de fundo político e uma posição frente às mudanças proposta por um determinado modelo de civilização (liberal e centrada no mercado).

Diante deste fato, não há como hesitar; é preciso ter presente que na sociedade, aquilo que é visto como “natural” é apenas um forma (histórica) de organizar a vida. Aliás, sob o capital, a produção e o trabalho são organizados a partir de uma lógica social que se pretende única ao pensar a vida e o fazer econômico a ponto de invisibilizar a violência e a barbárie de um processo produtivo

A evidência do fracasso das estratégias desenvolvimentistas, especialmente nos países latino americanos e o acirramento das políticas de cunho neoliberal sobre os mercados de trabalho com o consequente desemprego favorecem uma reflexão que articule – trabalho, educação e Direitos Humanos – visto que são conceitos que se interpelam e se apresentam como possibilidade de ampliação das forças sociais, no sentido de uma cidadania ativa.

É importante destacar que *o recorte proposto se dá a partir dos seguintes elementos: a) da noção que a percepção da realidade só é possível a partir dos outros onde o si mesmo está incluído, b) que os obstáculos (na perspectiva de Bachelard) são necessários e se apresentam como pressuposto da relatividade e dos consensos provisórios, c) que na mudança das condutas habituais que está a possibilidade para um agir inovador, d) que no reconhecimento dos demais como seres autônomos (diversidade) é possível breçar a deterioração a que estão submetidas algumas das dimensões mais significativas da nossa vida: tais como trabalho, educação, direitos, ética, respeito, dignidade.*

Nesse sentido (nossa hipótese de trabalho), articular – trabalho, educação e Direitos Humanos – não é apenas um exercício lógico intelectual que aponta para uma dupla exigência moral: reconhecer plenamente que no trabalho o sujeito se reconhece como sujeito digno e igual apesar das diferenças, mas de engenharia política que percebe na educação para uma cultura de Direitos a possibilidade de fazer recuar a barbárie – da exclusão social – sem a qual o indivíduo fica condenado ao desespero e é impelido a recorrer à violência.

Entendo que pensar trabalho, educação e Direitos Humanos supõe a construção de consensos ou aquilo que Kant chama de “pensamento ampliado” e possível quando uma reflexão não se reduz ao “pensar por si mesmo”, mas que se abre e pensa o caráter comunitário e social.

Observar e envolver-se em temáticas e espaços sociais existentes possibilita rever “molduras” ou aqueles elementos constitutivos de um modo de ver as realidades em movimento. O tema, trabalho, educação e Direitos Humanos, é importante demais para nos contentarmos em ficar apenas na aparência e na fragmentação dos conceitos que se pretendem universais.

### **A MOLDURA: na herança do liberalismo a re-atualização do conceito de trabalho**

A re-atualização do conceito trabalho faz-se necessária, porque a lógica econômica subestima o impacto social multiplicador do trabalho, enquanto fazer humano, na medida em que não leva em consideração que os atores sociais envolvidos no processo produtivo constroem no e pelo trabalho, não só a produção da riqueza, mas uma agenda social na qual inclusão, participação, solidariedade cívica não precisa corresponder a um período específico da história da humanidade.

A transformação dos processos de organização da produção estimulado pelo princípio da ação liberal resulta em novas práticas de mercado, cuja característica mais visível está na concentração de renda que gera um individualismo, desigualdades sociais e desemprego.

As novas configurações do trabalho marcado pelas transformações tecnológicas da informática e da microeletrônica concorrem para que o contexto social atual se caracterize por uma crescente e cada vez maior interdependência nas relações mundiais. Interdependência que, associada à valorização excessiva do liberalismo modela, não só em nosso país, uma profunda crise social representada por índices crescentes de desemprego, miséria, desigualdades e exclusão social.

Os anos 2000 concorreram para um esforço de releitura da categoria trabalho, principalmente porque a realidade dos espaços produtivos

se apresenta como uma combinação de movimentos contraditórios e excludentes, mas que nem sempre permitem a compreensão de um processo social que articula atores diferenciados em disputa por seus direitos (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2002; SINGER; SOUZA, 2003).

Não é somente a crise do capital, mas as novas formas de organização econômica e da produção que estão dissolvendo os contornos da sociedade industrial e materializando um paradoxo: o desmanche do pacto social keinesiano, não favorece um modo diferenciado de pensar a economia, a educação ou os Direitos Humanos apesar da horizontalidade das relações sociais e da mutabilidade das ações sociais que se expressam na formação de redes sociais.

Se até recentemente o trabalho, enquanto práxis coletiva, proporcionava uma forma de organização da produção social na qual o conceito de cooperação designava um estágio da modernidade e de desenvolvimento social, hoje as mudanças, o movimento, a circulação de capitais, bens, serviços, informações impactam sobre um modo de pensar o trabalho proposto pela sociedade industrial sem, contudo, reverter os efeitos perversos do presente que se evidencia como uma crise institucional profunda da própria sociedade industrial.

Entendo que o trabalho como categoria analítica precisa ser compreendido na sua dupla dimensão: de imperativo normativo (a questão técnica) e ético (a questão valorativa) e não somente nos seus aspectos de forma ou instrumental.

Em função disso, proponho que o trabalho seja pensado a partir de uma abordagem feita em dois eixos: dignidade e inclusão social.

Por que dignidade? Porque dignidade não é um fenômeno novo<sup>1</sup> e não pode ser reduzida à carência ou incapacidade. Hoje, dignidade

---

1 Na Grécia antiga, por exemplo, Platão não via possibilidade das pessoas comuns conseguirem algum dia apropriarem-se dos espaços públicos; por sua própria natureza estaria estabelecida a impossibilidade de administrar o público.

resulta de novos elementos como, por exemplo, a aceitação da diferença ou do reconhecimento da diversidade.

Trabalho como categoria sociológica tem como elemento constitutivo a dignidade e inclusão social, porque na ação coletiva estão presentes os atributos intrínsecos do ser humano: o reconhecimento de si como ator capaz de intervir na natureza e não pelos seus atributos materiais externos como riqueza material.

Em função disso, *“trabalho” é processo social, aberto e condição de interação social praticada por homens concretos e de maneira coletiva; enquanto práxis social tem valor axiológico que se materializa na dignidade e no reconhecimento de que somos sujeitos de direito; condição que vai além de um projeto econômico. É um fazer que dinamiza, a partir de uma ação específica, a existência daqueles que nele se engajam.*

Exatamente por tratar-se de um projeto existencial-social, cujos princípios são orientadores de uma prática cotidiana, que pode levar a igualdade em uma sociedade muito desigual, como é a brasileira é que o trabalho a partir de seus constitutivos (dignidade e inclusão social) podem nos ajudar a pensar os processos produtivos de outro modo, pois sem incluí-los acabaremos por cair na mesmice de não perceber que nas diferenças e na diversidade é que se materializa uma convergência e a força de uma educação e de direitos.

### **COEXISTÊNCIAS NECESSÁRIAS: educação e Direitos Humanos**

As transformações da sociedade não se apresentam de forma lógica e coerente, são tendências contraditórias e dependendo do recorte teórico, do recorde ideológico, pode ser ainda mais confusas.

A teoria não deve reduzir a realidade ao que existe, mas dependendo da leitura de mundo que se faz pode-se estar enviando uma dupla mensagem e ao contrário do que pretendemos estar reiterando um determinado tipo adequação à ordem e à normalidade.

Entendo que educação e Direitos Humanos precisam ser considerados como um movimento de resistência e ocupação dos espaços públicos capaz de dar palavra a quem sempre foi silenciado, de construir essa palavra com aquele que é diferente e configurar outro tipo de comportamento.

Tal coexistência se faz necessária, porque o desmanche do mundo do trabalho modelado pelos processos de transformação tecnológica e estimulado pelo princípio da ação liberal resultam em novas práticas de mercado, cuja característica mais visível está na concentração de renda que gera individualismo, desigualdades sociais e desemprego (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2005; SINGER 2002; SINGER e SOUZA, 2003;).

Por sua vez, o pacto social keynesiano, que antes garantia algumas salvaguardas ao trabalhador e buscava, de certo modo, estabelecer alguns elementos do Estado de bem-estar, tem hoje, no Brasil, seus princípios - educação, saúde, aposentadoria - desmontados pelos movimentos do capital para contrapor-se à crise capitaneada pela nova economia global.

**Terceirização, precarização do trabalho, desemprego, marginalização e exclusão social** são movimentos do capital que explicitam na prática o não cumprimento da promessa da modernidade de desenvolvimento social - justiça, autonomia, solidariedade e igualdade - incompatíveis em uma sociedade cujo princípio do mercado regula a vida individual e coletiva e legitima-se na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado (SANTOS, 2002, p.53).

Em contraposição às práticas do capital surgem tentativas de resistência nos espaços sociais. Estas experiências de resistência são conhecidas como “Economia Solidária” que através da redistribuição de trabalho e da renda busca organizar o fazer econômico incorporando à economia monetária outra forma de produzir a riqueza.

Na verdade,

[...] a economia solidária não constitui uma nova forma de economia que viria acrescentar-se às formas dominantes de economia mercantil e não-mercantil [...] sua existência se constitui muito mais como uma tentativa de articulação inédita entre economias mercantil e não-mercantil e não monetária numa conjuntura que se presta a tal, haja vista o papel conferido aos serviços pela terceirização das atividades econômicas (FRANÇA FILHO; LAVILLE, 2004, p.107).

Parece-nos que a noção/definição acima insinua que não se trata de um novo modo de produção, são experiências sociais que se pautam pela lógica de reprodução sociometabólica do capital sem ultrapassar a hegemonia do mercado e a alternatividade pura do Estado (MESZÁROS, 2002).

Por isso, sua institucionalização em políticas de governo sinaliza a sua fragilidade em apresentar-se como possibilidade propulsora de uma nova economia. Tal fato revela, tão somente, a dificuldade em pensar o socioeconômico afastado dos comandos transnacionais da economia global e a solidariedade como matriz transformadora.

É nesse contexto que pensar educação e Direitos Humanos não é concessão ou etiqueta jurídico-normativa necessária para evitar o predomínio de uma lógica social modelada por relações mercantilizadas que tem por atrativo relações abusivas daqueles que detém o poder (todos os tipos de poder).

Vincular educação e Direitos Humanos é dar visibilidade ao que é problemático, mas considerado natural pela grande maioria das pessoas e não deveria sê-lo.

O papel de uma educação voltada para uma cultura de direitos pode e precisa apontar a questão social e tem como diferencial produzir, nos espaços públicos de proximidade (nos moldes da teoria habermasiana), um debate no qual o querer de um sujeito social (não de um sujeito individual, solipsista) precisa ser defendido contra a exclusão social.

Entendo que o papel de uma educação para os Direitos Humanos é, necessariamente, a coexistência para evitar a omissão crítica frente a uma anomia ética que tem no esvaziamento semântico do que significa ética, dignidade e diversidade, um tipo de autonomia social puramente voltada para si mesma e, principalmente, objetivar uma inquietação e um descontentamento sobre o dito explorado até a exaustão pela mídia: Direitos Humanos pode ser correto na teoria, mas não serve para a prática.

Com isso quero sinalizar que educação para Direitos Humanos é, ao mesmo tempo, **uma pedagogia política**, porque denuncia o reducionismo dos Direitos Humanos apenas ao direito econômico e centrado apenas nos aspectos normativo-legais.

Denuncia a lógica social hegemônica que supervaloriza o sujeito com direito à propriedade e não ao sujeito proprietário de direitos – não se apropria apenas a partir dos seus.

É, também, uma **política pedagógica**, porque se funda em determinados pressupostos de ensino-aprendizagem que evitam os parâmetros positivistas anunciados pela grande mídia que fazem com que a gente oblitere as crises sociais.

São práticas pedagógicas atravessadas por um princípio ético no qual sujeitos sociais ocupam um determinado espaço, e conseguem promover compromissos éticos que tem no reconhecimento e na objetivação deste reconhecimento através da norma, da lei a garantia de que os direitos são para todos e não eufemismo para exprimir a intolerância.

Educação e Direitos humanos é práxis social na qual a frase: “sair do presente para melhor voltar a ele” tem sentido. O presente trabalhado na ótica dos Direitos Humanos sinaliza que os relatos, as narrativas ao mesmo tempo em que contam uma história, informam que no passado estão os elementos que formam e modelaram o nosso presente.

Essa inflexão lógica passa a ser fundamental porque aponta para um processo no qual pensar direitos humanos implica em ter presente o outro, na singularidade, a diferença em termos de reciprocidade. Significa apropriar-se de um conjunto de informações no qual a crítica é método que permite identificar vozes: hegemônicas, progressistas, subalternas, marginalizadas, conformistas, transformadoras, contraditórias, desviantes, silenciosas, silenciadas, polêmicas...

Nesse sentido, a articulação educação e Direitos Humanos não é apenas abstração genérica, é uma produção social, ela não traduz, não expressa uma prática social. Ela é a própria prática social.

Parece-me que aqui se evidencia o caráter pragmático da coexistência necessária entre educação e Direitos Humanos; a formação tem um caráter que pode ser instrumentalizante, mas em sua perspectiva mais ampla ela remete a um processo plural, no qual as relações entre um tu (comunidade) e eu (indivíduo) se estabelecem de modo horizontal, permitindo àqueles que participam fazer escolhas e, assim o fazendo, serem autônomos e emancipados.

Dito de outro modo: é na formação dos indivíduos e grupos que se educam em Direitos Humanos que está a possibilidade de uma inovação ou de uma mutação social; de aceitar que a existência de algo não esgota a possibilidade da existência e o que é diferente de mim (singular) está o plural o múltiplo, o diverso (a comunidade) e é com unidade que as pessoas têm suas histórias, constroem suas histórias.

Assim, parece-me que pensar a questão da educação, em função de Direitos Humanos, materializa a construção de um compromisso que se dá no compartilhar palavras, visões e compartilhar visões, permitindo identificar as invisibilidades sociais. E isto é profundamente ético.

Se a identidade é formada pelo reconhecimento ou por ausências, ou ainda pela má impressão que os outros têm de nós: uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer prejuízos ou uma deformação do real se os

que o cercam remetem-lhe uma imagem limitada, aviltada ou desprezível de si mesma. Então, a identidade do(s) indivíduo(s) e/ou grupo(s) está diretamente relacionada à questão do trabalho (como fazer coletivo), à educação (como pressuposto da autonomia) e aos Direitos Humanos (como garantia de reconhecimento).

Insisto, parece-me que pensar e articular trabalho, educação e Direitos Humanos é processo coletivo e resulta de uma prática que não está pronta; é aberta e vai depender de uma compressão de que as relações sociais são plurais e abertas e não estão determinadas por um modo de produzir a riqueza.

### **NA TRIANGULAÇÃO CONCEITUAL A BASE PARA PENSAR A UNIDADE: Redes de trabalho, educação e Direitos Humanos.**

Trabalho, educação e Direitos Humanos abrem a possibilidade para percebermos que nos múltiplos pontos de vista há uma “hermenêutica coletiva”, concorrendo para que o “pensamento seja ampliado” e para que a ocupação do espaço público se faça política no seu sentido mais amplo.

Ao longo do texto tentou-se demarcar que está no afastamento e na não articulação dos conceitos trabalho, educação e Direitos Humanos a problemática e a incapacidade de uma sociedade em promover a dignidade e a inclusão social sem um tratamento deontológico adequado, sem que o referente da norma jurídica seja um discurso comprometido com a produção e reprodução da vida humana é impensável.

Isso aponta para a necessidade de se empreender uma mudança social na perspectiva de construir outra cultura no direito, porque enquanto houver sujeitos gritando pela efetividade de direitos básicos, o priorizar as regras técnico-formais e as ordenações genérico-abstratas apenas evidenciam que a vida cotidiana está impregnada de injustiças e indignidades.

Se, até recentemente, o trabalho da sociedade industrial era o modelo ideal de produção social, na medida em que garantia a sobrevivência individual, hoje as mudanças do processo produtivo sinalizam a necessidade de pensar o fazer econômico de outro modo, visto que aquele modelo não tem mais capacidade ou condições internas para modificar suas políticas ou refletir sobre os efeitos perversos que modelaram, no presente, a crise.

Nesse sentido, a formação de *redes de trabalho e educação para uma cultura de direitos* pode proporcionar novas formas de organizar o econômico, o educacional, a saúde, o trabalho, o turismo, o lazer.

A descoberta e/ou avanço destas redes, nas áreas urbanas ou não, dão-se de forma dispersa e longe dos processos de controle ou monitoramento promovidos pelo Estado e é neste espaço de possibilidade(s) que se pode instaurar um agir inovador.

Termino estas reflexões com um fragmento de poesia, pois quando se tem presente a questão do trabalho, da educação e dos Direitos Humanos, assim como a forma de apropriação por parte da comunidade, percebe-se, faz-se necessária...

Uma vírgula para o ponto final  
Afinal, vemos tudo sem voltar  
E voltamos a ser como éramos.  
Sempre, sempre, até nunca mais (Joana Zatz Mussi).

## REFERÊNCIAS

AMATO NETO, J. **Redes de cooperação produtiva**: antecedentes, panorama atual e contribuições para uma política industrial. 1999. Tese (Livre Docência) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BAUMGARTEN, M. **Conhecimentos e Redes, sociedade, política e inovação**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

COUTINHO, L.G. **A terceira revolução industrial e tecnológica.** Campinas: Instituto de Economia UNICAMP, 1992. (Economia e Sociedade, 1).

FRANÇA FILHO, G.C.; LAVILLE, J. L. **Economia solidária:** uma abordagem internacional. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.

MARCON, C.; MOINET, N. **Estratégia-Rede:** ensaio de estratégia Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

MESZÁROS, I. **Para além do capital.** Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MUSSI, Joana Zatz. **Tempo Oportuno.** São Paulo: Ed. Com Arte.

PLATÃO. **Diálogos:** Fédon, Sofista, Político. Porto Alegre: Globo, 1955. v. 2. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.

QUIJANO, A. **Trinta anos depois, outro reencontro – notas para outro debate- DOSSIÊ - América Latina:** nova fase de múltiplos embates. São Paulo: PUC/SP, 2005.

SANTOS, B. S. **Crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Semear outras soluções.** Reinventar a participação social, v.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SINGER, P; SOUZA, A.R. (Org.). **A economia Solidária no Brasil:** a autogestão como uma resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Economia Solidária.** São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

# GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*Erlando da Silva Rêses  
Elisabeth da Fonseca Guimarães*

## INTRODUÇÃO

**A** elaboração deste texto cumpre a primeira parte do objetivo mais amplo de trabalhar diretamente os Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Ciências Sociais. Há uma nova descoberta nessa interseção? Os Direitos Humanos são uma novidade no currículo dos cursos de Ciências Sociais? Certamente, não. Como um conteúdo esparso e generalizado, os Direitos Humanos estão inseridos na própria origem dessa área do conhecimento. Entretanto, colocar em prática essa inserção reclama uma postura acadêmica diferenciada, capaz de ir além do senso comum para sistematizar o que é revelado pelas vivências cotidianas. Essa generalidade de conhecimentos impõe limites à construção acadêmica que precisa ser apreendida em profundidade, que deve ser trabalhada, pesquisada, criticada, ampliada para se inserir no rol dos conteúdos das Ciências Sociais.

De modo sistematizado, a inclusão dos Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Ciências Sociais remete a questões contemporâneas tão importantes quanto às demandas clássicas. As reflexões da modernidade exigem um novo olhar para efetivar essa interseção ao serem estudadas como conteúdos interdisciplinares da Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Ainda que não seja um campo inédito do conhecimento, precisam ser reconhecidas como necessárias, insubstituíveis e fundamentais ao estudo da convivência social no mundo contemporâneo.

Ensinar Direitos Humanos na universidade se edifica mediante o aprendizado da humanização, processo de formação que vai além do conhecimento teorizado ao exigir sensibilidade para refletir sobre fenômenos sociais imediatos e projetar criticamente a análise de problemas sociais futuros. Estar atento à formação ética e profissional do graduando em Ciências Sociais estimula o aprendizado do agir digno, respeitoso, tolerante e consciente em direção ao outro, à coletividade e à sociedade mais ampla.

Tendo como referência essa perspectiva, este capítulo se propõe a refletir sobre uma série de questões diretamente relacionadas ao ensino dos Direitos Humanos nos cursos de Ciências Sociais. A primeira delas é a historicidade, importante para a apreensão dos Direitos Humanos não como dados ou definitivos, mas em conformidade com as expectativas do momento vivido, vinculados às necessidades de uma determinada época.

O texto segue discutindo o compromisso do curso de Ciências Sociais com o processo de formação em Direitos Humanos. O debate estende-se às graduações em bacharelado e licenciatura e suas contribuições à educação básica, mediante o compromisso de se colocarem à frente da aprendizagem e do ensino da humanidade. Ao relacionar os Direitos Humanos às Ciências Sociais, discute, ainda, as

práticas educacionais como perspectivas concretas para o trabalho docente.

O texto apresenta uma retrospectiva das contribuições das Ciências Sociais, com vistas a uma análise sistematizada e coerente para a implantação de uma política de Direitos Humanos que contemple o respeito à diferença, ao refletir sobre educação etnicorracial e indígena. Ao tratar de violência e educação, as Ciências Sociais, com seu arcabouço conceitual e teórico, se fazem necessárias a análise, sobretudo em virtude do processo de banalização que já faz parte do cotidiano social e está presente no espaço escolar, inclusive universitário, e compromete a dignidade humana.

A análise que se segue objetiva iniciar a discussão sobre a inserção dos Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Ciências Sociais como um dos pilares de sustentação para o profissional que se pretende formar. Os conteúdos programáticos da Antropologia, Ciência Política e Sociologia indicam o primeiro passo, mas ainda há muito para ser trabalhado. As pesquisas acadêmicas, ao tomarem para si essa área do conhecimento, certamente se encarregarão de sinalizar novos campos para essa inclusão. Posteriormente, e em uma nova publicação, serão tratados temas específicos e questões práticas referentes à construção curricular e às possibilidades de trabalho docente para cada uma dessas subáreas.

## **DIREITOS HUMANOS E HISTORICIDADE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

A primeira exigência para uma reflexão contemporânea dos Direitos Humanos como componente curricular dos cursos de Ciências Sociais é analisá-los como uma invenção humana. Compreender as implicações desta afirmativa é fundamental para o ensino e a aprendizagem do tema no âmbito universitário. Significa, de um lado,

concebê-los como históricos, elaborados para responder as necessidades de um determinado momento; de outro, reconhecer que podem ser formulados e reformulados para absorver as transformações impostas pelas mudanças sociais, sempre que necessário. Significa, também, reconhecer que sintetizam as expectativas do momento em que foram criados; que representam os desejos e as necessidades de diferentes grupos humanos; que são capazes de responder as demandas sociais do presente e de se projetar em direção às questões futuras.

É importante compreender, em termos concretos, o que significa esse caráter histórico e como está delineado. Significa que os Direitos Humanos nem sempre foram os mesmos e que as propostas, desejos e vontades dos diferentes grupos humanos nem sempre se expressaram nas mesmas direções. Olhar para os Direitos Humanos como históricos, é concebê-los como construídos e reconstruídos continuamente de acordo com as necessidades do momento vivido. Esse olhar historiográfico possibilita o tratamento interdisciplinar com teóricos que fundamentaram as Ciências Sociais como área do conhecimento que propõe a humanização como uma necessidade intrínseca à realização dos Direitos Humanos. São as Ciências Sociais o arcabouço teórico sobre os quais se erguem diferentes possibilidades de análises para a efetivação histórica dos Direitos Humanos como conteúdo acadêmico possível de ser inserido interdisciplinarmente nas três subáreas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Na área de Antropologia, é possível se apreender questões cruciais para o resgate histórico de costumes remotos, que colocaram os Direitos Humanos à prova; reconstruir, em detalhes, a vida de comunidades que já não existem mais e trazer para a compreensão indagações contemporâneas relativas ao tratamento humano, aos costumes e às tradições comunitárias, às regulamentações de convívio mútuo de diferentes naturezas. São, ainda, essas disciplinas que se ocupam em trabalhar conceitos essenciais para a inserção dos

Direitos Humanos como prática fundamental para o convívio social da atualidade. Preconceito, discriminação, xenofobia, homofobia, alteridade, culturalismo, multiculturalismo, reconhecimento e muitas outras concepções recebem dos conteúdos programáticos antropológicos atenção especial, tornando-se objeto de pesquisas acadêmicas que se propõem a explicar sistematicamente as particularidades, as diferenças e as desigualdades entre grupos humanos. Das três subáreas das Ciências Sociais, é a Antropologia a que mais contribui para a compreensão da diversidade entre as culturas. Os estudos antropológicos e as pesquisas etnográficas são fundamentais para que o reconhecimento da igualdade não resulte em descaracterização e a aceitação da diferença não se transforme em desigualdade. Sobre essa questão, é importante citar Boaventura de Souza Santos que esclarece: “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2009, p.18).

A Ciência Política é densa em conteúdo e teorização historiográficos dos Direitos Humanos. Basta atentar para clássicos como Hobbes, John Locke, Montesquieu, Rousseau, Tocqueville e revolver as principais demandas elaboradas por esses pensadores em relação à liberdade, à igualdade de direitos, à participação do Estado na vida da sociedade. A construção do Estado liberal moderno se consolidou historicamente sobre necessidades expressas em regulamentos e solicitações que visavam frear o poder dos monarcas na vida da comunidade. Junto a esses documentos, estendiam-se demandas de vulto geral, relativas a questões não estritamente políticas, mas igualmente importantes, que tratavam de direitos imprescritíveis e fundamentais para a continuidade da vida humana.

Na contemporaneidade, são as disciplinas da Ciência Política as encarregadas de analisar o conteúdo de tratados e acordos nacionais e internacionais, alguns deles até hoje em vigor. A historiografia das

ideias políticas, conteúdo programático dos cursos de Ciências Sociais, se presta à tarefa de resgatar a contribuição de pensadores clássicos e contemporâneos para o entendimento da formação dos Estados, organizações governamentais e políticas públicas que salvaguardaram os Direitos Humanos em diferentes tempos históricos.

Ainda no campo da Ciência Política, e se estendendo aos demais campos da vida social, a cidadania como prática construída historicamente e experimentada coletivamente merece cuidado teórico e conceitual quando se trata de estabelecer comparações e coincidências com a concepção de Direitos Humanos. As Ciências Sociais, mais do que qualquer outra área do conhecimento está habilitada a dirimir as dúvidas que se acumularam em torno da especificidade dessas duas concepções. O curso de graduação tem o compromisso acadêmico de esclarecer sobre as características que edificam cada um desses conceitos.

A Sociologia traz em seu conjunto de disciplinas o arcabouço teórico fundamental para se trabalhar questões que explicam sistematicamente, entre outras, as desigualdades sociais em diferentes épocas e sociedades, necessário para que se estabeleça um estudo comparativo com a vida contemporânea. Entre os clássicos, o pensamento de Karl Marx constitui a mais completa crítica à nascente sociedade capitalista do século XIX, ao refletir sobre os problemas sociais que marcaram aquele momento histórico. O próprio conceito de humanização, caro à compreensão dos Direitos Humanos, remete ao fim da alienação no capitalismo que, resumidamente, significa a busca da humanidade, mediante a autoconsciência da classe operária. Com Max Weber e a compreensão das ações sociais, é possível compreender sociologicamente, entre outros, os tipos de associações políticas e religiosas, os conceitos de Estado, de poder e dominação, os tipos de autoridade e as condições em que se impõem. Entre os contemporâneos, Anthony Giddens,

Norbert Elias, Michel Foucault, Zigmund Bauman são referências teóricas para refletir-se sobre a complexidade das relações sociais na modernidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, um dos resultados palpáveis de demandas históricas, traz em seu texto questões de naturezas diversas e que se fizeram representar em objetos de estudo e pesquisas sociais. Escrito após a Segunda Guerra Mundial, ela objetivou responder às necessidades de humanização em nível internacional, em dimensões que extrapolam as manifestações de reparação às afrontas do passado e às indignações da modernidade.

A inclusão do documento de 1948 em unidades de disciplinas do curso de Ciências Sociais que recorrem à historiografia para a compreensão da realidade, instiga a análise crítica dos documentos que o antecederam e que inspiraram a construção de seus artigos. Após 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos tornou-se a referência institucionalizada para elaboração de futuras demandas que visam à humanização da vida em sociedade. A elaboração de uma linha do tempo, em que este documento ocupe o ponto central, e as extremidades sejam delimitadas pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da França de 1789, e pela Constituição Brasileira, promulgada em 1988, possibilita apreender a interseção entre demandas sociais coincidentes e ainda por se resolver, em mais de dois séculos de luta. O movimento constante da História reclama uma releitura atual de seus artigos, capaz de responder às transformações da contemporaneidade. As relações de gênero e familiares, étnicas, políticas nacionais e internacionais, liberdades individuais, direitos políticos, trabalhistas, entre outros, enfim, impõem um novo contorno ao texto original. As Ciências Sociais, de forma sistematizada e acadêmica, estão habilitadas a contribuir nessa tarefa (BRASIL, 1988; FRANÇA, 1789).

## **BACHARELADO, LICENCIATURA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

A educação escolar brasileira, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, divide-se em 2 níveis: Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior (BRASIL, 1996).

De acordo com essa subdivisão e no próprio texto da lei, a capacitação necessária para o docente atuar na educação básica é o “curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996, p. 14)”. Em outras palavras, a licenciatura habilita o professor a trabalhar na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em uma primeira análise, estariam habilitados a lecionar Sociologia, em todo o território nacional, os licenciados em Ciências Sociais. A lei 11.684/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia em todas as escolas de nível médio do país, concorre para que as aulas das duas disciplinas sejam ministradas por profissionais habilitados para os respectivos conteúdos. Conclui-se, então, que a licenciatura é uma modalidade da graduação que está voltada exclusivamente para a educação básica e que para lecionar na educação superior não é preciso ser licenciado. A própria LDB reforça essa proposição quando afirma: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 43). Então, o ingressante do curso de Ciências Sociais se pergunta: – se não tenho a menor vocação para professor, muito menos para professor de Ensino Médio, por que então devo fazer licenciatura?

O estudante de Ciências Sociais, que tem a seu favor os argumentos aqui expostos, precisa voltar sua atenção para a necessidade de cursar as duas graduações: bacharelado e licenciatura. Caso opte em não fazer

a licenciatura, uma vez que não se vê de forma alguma frente a uma sala de aula de Ensino Médio, é preciso o conhecimento de que ser licenciado é estar apto a trabalhar na área de educação não apenas no nível médio, lecionando Sociologia, mas em toda a extensão da Educação Básica. Qualquer concurso público ou mesmo da iniciativa privada que envolva esse nível de ensino, em diferentes possibilidades – área técnica, assessoria, ensino fundamental, educação infantil, de jovens e adultos etc. – pode exigir – e o esperado é que se exija - que o candidato tenha licenciatura. O diploma de licenciado é uma exigência e tende a se tornar cada vez mais valorizado em todo o país, em função da cobertura que os programas de governo têm dado à educação básica. Fortalecer esse nível de ensino tem sido uma tendência não apenas do governo atual, mas de todos aqueles que seguiram uma agenda política minimamente democrática.

Respaldaado pela LDB, o graduando que considere que para lecionar na Educação Superior não é preciso a licenciatura, ou melhor, é preciso apenas o bacharelado, e opte por essa última graduação, pode estar fechando uma das portas de entrada para a Educação Superior. Com toda essa reestruturação das licenciaturas em todo o país, e com o aumento do número de disciplinas nessa área da graduação, é coerente que, para lecionar tais disciplinas no 3º grau, se exija professores com mestrado e doutorado em Ciências Sociais, e que esses tenham, também, licenciatura na área. Ou seja, pelo menos nos concursos públicos que serão feitos para a contratação de professores para as disciplinas da licenciatura, o esperado é que se exija que o candidato, seja, também, um licenciado na área para demonstrar os conhecimentos e a experiência adquirida em sua qualificação pós-graduada. Ainda assim, o estudante que optar em fazer apenas o bacharelado, fascinado pela possibilidade de tornar-se um pesquisador, como se houvesse um laboratório de pesquisa social isolado da docência ou da extensão, deve se lembrar que na Educação Superior essas três esferas não se mantêm isoladas.

O graduando de Ciências Sociais, em linhas gerais, é um inconformado. Ele tem conhecimento, ainda que preliminar, que os conteúdos que irá abraçar estão marcados pela crítica, pela análise racional da vida social, pela possibilidade de mudança. Não é raro, o ingressante se posicionar em direção às questões políticas, em seu sentido restrito ou indignar-se frente às desumanidades que lhe são mais evidentes. Tais manifestações, logo no 1º ano do curso, acabam sendo um rito de passagem para uma nova postura política de contrariedade e aversão ao estabelecido e a favor das mudanças sociais.

Bacharéis e licenciados em Ciências Sociais carregam consigo a responsabilidade e o compromisso de se colocarem frente ao ensino e a aprendizagem da humanidade: um processo que tem como horizonte a valorização da cultura, a compreensão da vida social como uma realização humana e por isso mesmo em constante transformação; a sensibilidade para reconhecer-se no outro, em suas contradições e projetos de vida.

## **LICENCIATURA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM DIREITOS HUMANOS**

Efetivar o compromisso do curso de licenciatura em Ciências Sociais com os Direitos Humanos, em termos mais amplos, significa capacitar os futuros professores a trabalharem os conteúdos curriculares em direção à formação humana; prepará-los para o exercício da docência, o que exige, entre outras competências e habilidades, o domínio de conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem nos níveis fundamental e médio. No caso específico desta última etapa da educação básica, a disciplina Sociologia, obrigatória no ensino médio desde junho de 2008 pela Lei nº 11.684, agrega em seu conteúdo programático a Antropologia e a Ciência Política (BRASIL, 2008b).

Como preparar os licenciandos para ensinar Direitos Humanos nessas etapas da escolarização básica? Haverá um caminho já traçado, um modelo que oriente a atuação profissional dos futuros professores?

A tarefa da licenciatura não é esquematizar os conteúdos em métodos e técnicas de ensino prontas e acabadas. No caso dos Direitos Humanos como objeto de ensino e aprendizagem do ensino fundamental e médio não existe determinação prévia para a prática docente. Entretanto, as expectativas e as exigências para o trabalho pedagógico são as mesmas que envolvem todos os demais conteúdos que são objetos de reflexão na licenciatura. Os Direitos Humanos como conteúdo disciplinar ou interdisciplinar de Sociologia não pode ser atravessado pelo senso comum e assumir um caráter espontaneista. A sua inclusão no programa de Sociologia do ensino médio exige do profissional domínio conceitual, pesquisa bibliográfica, teorização, capacidade analítica, autonomia intelectual e compromisso com o conhecimento ensinado, criatividade para estabelecer a mediação pedagógica entre o que se ensina e as características e os interesses daqueles que aprendem.

Faz parte da preparação para o ensino dos Direitos Humanos um conjunto de atividades acadêmicas diversificadas, tais como a inclusão do tema em linhas de pesquisa, em laboratórios de ensino, trabalho de conclusão de curso, projetos de extensão e seminários, entre outros. Questões trabalhadas teoricamente nos primeiros semestres do curso podem ser experimentadas pelos licenciandos mediante apreensão prática dos Direitos Humanos nas diferentes esferas sociais. Ações que norteiam a graduação, em sentido mais amplo, incluem o espaço extracurso como o lugar da atividade profissional que se pretende formar. Essas atividades, caracterizadas pela re-estruturação recente dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, apresentam-se como espaço ideal para a inclusão dos Direitos Humanos como atividade curricular e preparação para a prática profissional ensinada aos graduandos. Os estágios supervisionados, como um desses espaços, merecem atenção especial.

Nos estágios supervisionados, o tema Direitos Humanos pode ser apreendido a partir da observação atenta do ambiente escolar e

das inúmeras situações em que estudantes, professores e funcionários da educação básica ultrapassam a barreira da humanidade, e são aviltados em sua dignidade. Situações corriqueiras, tidas como normais e esperadas, muitas vezes são representativas desse aviltamento dos Direitos Humanos. Nesses casos, o estranhamento é a condição fundamental para uma análise sociológica do ambiente escolar pelos estagiários. Haverá universo mais rico para esse aprendizado, uma vez que as relações sociais que se estabelecem entre estudantes, corpo docente e funcionários experimentam diferentes níveis de tensão? Práticas que alicerçam os Direitos Humanos como a dignidade, o respeito, a liberdade, a igualdade, a tolerância e a própria humanidade podem ser observados, reconhecidos, experimentados e, até mesmo, incorporados à postura docente dos graduandos.

Ainda durante o estágio supervisionado, a investigação sociológica ou mesmo a etnografia da escola, tendo como tema central os Direitos Humanos, permite aos licenciandos um conhecimento criterioso, sistematizado e denso da realidade escolar. Possibilita uma avaliação autônoma e independente da escola, livre dos preconceitos que os impedem de elaborar suas próprias conclusões e construir um olhar humanizado em direção aos problemas e necessidades da Educação Básica. A licenciatura em Ciências Sociais tem condição de tomar para si a tarefa de cultivar, nos futuros professores, a sensibilidade em relação à educação, de um modo geral, ao desenvolver tarefas do estágio com os olhos voltados aos exemplos negativos, situações concretas, vivenciadas na escola, quando os Direitos Humanos são violados. Mas esse cultivo também deve ser feito, principalmente, em relação às demonstrações de humanidade, em que o respeito e a tolerância ocupam o lugar central da cena escolar. Essas situações, tomadas como referência para as relações sociais entre aqueles que convivem na escola, contribuem para

uma prática de Direitos Humanos que forma e informa o ensino e a aprendizagem desse conteúdo acadêmico para a vida prática.

Nos últimos semestres da licenciatura em Ciências Sociais, as monografias e trabalhos de conclusão de curso relacionados à educação, de uma forma geral, possibilitam inserir a concepção de Direitos Humanos como tema transversal. Situações recorrentes da vida escolar contemporânea, focados como resultados de um sistema educacional inadequado, conferem densidade teórica e conceitual à análise quando visualizados sob o prisma dos Direitos Humanos. A falta de acessibilidade, o *bullying*, o assédio moral, a homofobia, a violência e a insegurança, a falta de liberdade de expressão, os diferentes tipos de discriminação entre estudantes, docentes e funcionários compõem um cenário que nem sempre é abordado como violação dos direitos humanos. As teorizações que embasam a metodologia das pesquisas educacionais sobre o dia a dia das escolas, muitas vezes, deixam de lado a humanização, como se essa não fosse uma concepção necessária à elaboração do problema, à comprovação das hipóteses e à análise dos dados coletados. A referência aos Direitos Humanos e a Declaração de 1948, pela abrangência de seus artigos, certamente, são caminhos possíveis, capazes de conferir materialidade às análises e conclusões, independente da vertente teórica adotada.

A inclusão dos Direitos Humanos no currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais, contemplando as três subáreas em conteúdos programáticos e interdisciplinares, precisa ser tratada como uma realidade. Os licenciandos devem ter domínio do conteúdo ministrado e das mediações pedagógicas mais adequadas para o ensino médio, nível de escolaridade para o qual estão sendo preparados para lecionar. Os dois últimos itens deste texto seguem nessa direção, ao propor discussões fundamentais para a elaboração do programa da disciplina. São elas: educação etnicorracial e violência escolar.

## **EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL: pluralidade e diversidade cultural**

Os estudos e as atitudes intelectuais e políticas voltados positivamente à questão do negro no Brasil só se desenvolvem, efetivamente, no século XX. Antes disso, no século XIX, a literatura abolicionista, de Castro Alves a Joaquim Nabuco, tratou o negro como um problema homogeneizado pela escravidão, enquanto mácula. É possível destacar quatro fases no estudo sobre etnicidade e raça no Brasil: fase cientificista, fase culturalista, fase sociológica e fase de reconhecimento etnicorracial dos negros (HASENBALG, 1979; NOGUEIRA, 1985; SANTOS, 2007).

A primeira fase aborda a visão científica da inferioridade da raça negra. São destaques nessa fase as obras de Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna. Segundo Maria Luiza Tucci Carneiro (1989), até o final da década de 1940, persiste um pensamento racista na intelectualidade brasileira, que tem em Gobineau e Lapouge sua maior expressão. Em 1933, Gilberto Freyre com a obra *Casa Grande & Senzala*, inaugura uma nova corrente teórica, utilizando o conceito de miscigenação, e instituindo o chamado mito da democracia racial no Brasil (SANTOS, 2007). As diferenças raciais passaram a ser explicadas pelo ambiente social e não mais por características inatas das raças.

Na segunda fase de estudos, opera-se um otimismo culturalista, que tem em Edison Carneiro e Arthur Ramos, no Brasil, e Herskovits, nos EUA suas maiores expressões. Nessa fase, o objetivo era reencontrar a história do negro pela via da valorização de sua cultura (ritos, língua e complexidade cultural), tanto na África, como nos EUA e no Brasil.

A terceira fase, chamada de sociológica, firmava-se com os trabalhos de Florestan Fernandes, Roger Bastide, Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso na chamada Escola Sociológica de São Paulo. Uma nova tendência voltada para a análise da estrutura de classes no

país e para a história particular do negro, primeiro como escravo, depois como trabalhador livre marcado pelo estigma do preconceito de cor.

A partir de 1988, com a consolidação do fenômeno da globalização em todos os setores da vida social, opera-se uma quarta fase dos estudos e movimentos negros no Brasil. Ocorre uma mudança importante no paradigma clássico: deixa-se de lado o ideal do Brasil mestiço para proceder às ações pelo reconhecimento etnicorracial dos negros. A Constituição Federal de 1988 incorpora algumas reivindicações desses movimentos e institui, em seu artigo 5º, “a discriminação racial como prática inafiançável e imprescritível, sujeita à pena de reclusão, nos termos da lei”. Esse apontamento na Carta Magna faz surgir na década de 1990 um aparato jurídico-normativo que enfoca a diversidade como variável nuclear para mudanças no sistema de ensino.

A legislação e documentação de orientação para a educação, posteriores à CF/88 (LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais) contribuíram para colocar em pauta discussões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica. A escola tem o compromisso de contribuir para os princípios constitucionais da igualdade, mediante a abordagem da diversidade cultural. Nesse sentido, reconhecer e respeitar a diversidade e a diferença interroga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens.

A implantação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e, posteriormente, a Lei 11.645/2008, com a mesma orientação para a temática indígena estimularam a implementação de uma política de Direitos Humanos que contemple o respeito à diferença no âmbito da educação escolar. No caso específico dos cursos de graduação, que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores,

a orientação está na inclusão da educação das relações etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares (BRASIL, 2004; 2008a).

Tal iniciativa deve ser referendada nos cursos de formação de profissionais da educação, tais como Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e correlacionadas, assim como curso normal superior, tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) comuns a todos eles, quanto nas específicas, possibilitando o tratamento de temáticas voltadas à especificidade de cada área de conhecimento. Essa orientação não quer dizer que outras áreas não devam se debruçar sobre o assunto por iniciativa própria (BRASIL, 2006).

Nos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais há uma estreita relação com a temática etnicorracial e indígena. Essa abordagem, do ponto de vista da educação em Direitos Humanos, visa o fomento de estratégias educacionais orientadas pelo princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, assim como o posicionamento formal contra toda e qualquer forma de discriminação.

Com o advento da legislação acima (10.639/03 e 11.645/08) e as orientações posteriores para a implementação das mesmas, surge a necessidade de capacitação de profissionais da educação, para em seu fazer pedagógico, desenvolverem novas relações etnicorraciais, a partir de ações que alterem as atitudes racistas em fontes didático-pedagógicas e a relação positiva com a diversidade etnicorracial.

A trajetória até aqui desenvolvida em direção à educação antirracista e para a diversidade é resultado do debate ocorrido nas últimas décadas em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural que vivemos no Brasil e no mundo. Decorre também

das políticas de ações afirmativas desenvolvidas no final do século XX, por demanda constante do Movimento Negro e dos compromissos assumidos em conferências internacionais pelo Estado brasileiro.

O III Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), lançado em dezembro de 2009, revela em seu texto introdutório que o Estado continua enfrentando questões sérias como a cultura elitista, que resiste aos direitos dos quilombolas e indígenas. Preceitua que o combate à discriminação mostra-se necessário, porém, é insuficiente enquanto medida isolada. Neste sentido, o sistema internacional de proteção aos Direitos Humanos aponta para a necessidade de combinar tais medidas com políticas compensatórias, acelerando a construção da igualdade para estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. Para além dessas orientações, as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias, que buscam remediar um passado discriminatório (BRASIL, 2010b).

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, estabeleceu a necessidade de implementar ações afirmativas como medidas de democratização do acesso e permanência de negros/as e indígenas nas universidades e demais instituições públicas da Educação Superior, e garantir condições para a continuidade de estudos em nível de pós-graduação aos/as formandos/as que desejarem avanço acadêmico. Esse mesmo documento ainda traz a possibilidade de inserir a educação das relações étnicorraciais, a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como uma subárea do conhecimento dentro da grande área das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas (BRASIL, 2010a). O texto final da CONAE trouxe, também, a garantia de

[...] criação de condições políticas, pedagógicas, em especial financeiras, para a efetivação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações

étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08, no âmbito dos diversos sistemas de ensino (BRASIL, 2010a, p. 132).

É importante, ainda, ressaltar que a contribuição efetiva das Ciências Sociais em direção a um curso de graduação, que contemple os Direitos Humanos em seus conteúdos curriculares, prescinde do entendimento de que as políticas compensatórias dirigidas aos setores negros da população têm sido conhecidas sob o termo de ações afirmativas e visam combater mais os resultados das práticas discriminatórias do que os atos concretos de discriminação. Dessa forma, vê-se que, para fazer frente às desigualdades raciais, devem ser implementadas políticas públicas de diferentes escopos, que visem ao enfrentamento de diferentes fenômenos. Em termos gerais, as políticas de cunho universal continuam a deter forte poder, no que se refere à diminuição das desigualdades raciais no Brasil. A pobreza no Brasil tem cor. Assim, tanto as políticas de combate à fome e à miséria como as políticas públicas de qualidade nos campos da educação, da saúde, do emprego, da habitação, da previdência social e da assistência social beneficiarão, necessariamente, a população negra (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Essas medidas especiais podem se concretizar em diversos tipos de políticas, tais como: (a) políticas de cotas, (b) políticas de preferência, (c) políticas de permanência. A *política de cotas* estipula um percentual de vagas que deverá ser preenchido por membros de grupos marginalizados, para reverter as desvantagens históricas resultantes de processos discriminatórios.

As atuais propostas de ação afirmativa para as universidades brasileiras têm optado por esta forma. A *política de preferência*, como o nome diz, procura dar oportunidades a candidatos oriundos de grupos socialmente marginalizados. Enquanto as cotas estipulam um percentual

a ser preenchido, as políticas de preferência legislam que, no caso de candidatos com competência semelhante, verificada por inúmeros meios, será dada prioridade para contratação daquele oriundo de um grupo socialmente marginalizado. As *políticas de permanência* providenciam a manutenção de pessoas oriundas de grupos marginalizados em espaços que historicamente elas não têm tido acesso. O ideal é combinar a política de cotas com esta última. Assim, para que não restem dúvidas, as ações afirmativas são noções mais amplas baseadas no princípio da equidade, enquanto as cotas, as políticas de preferência e de permanência são formas de operacionalização deste princípio (BRASIL 1996; HENRIQUES, 2001).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, lançado em 13 de maio de 2009, estabelece como política para a educação superior a adoção de “políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior” (BRASIL, 2004, p. 53). A política de reserva de vagas no ensino superior público brasileiro atingiu 52 instituições no ano de 2009; revela a legitimidade e a legalidade das ações afirmativas (BRASIL, 2004).

As considerações aqui apresentadas permitem sugerir que há todo um escopo normativo-jurídico e pedagógico para a implementação, no âmbito dos cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil, de ações visam a inclusão da educação etnicorracial e indígena, como fundamento dos Direitos Humanos, nos currículos e ações pedagógicas.

### **VIOLÊNCIA NA ESCOLA: perspectiva para uma Diretriz em Direitos Humanos**

Existem diversas possibilidades de compreender-se a violência a partir das tradições sociológicas, ao ponto de se considerar que não há

uma teoria geral capaz de contribuir com um enfoque específico para análise desse fenômeno.

Marx, na sua análise sobre o papel da violência na história, considerou o Estado um instrumento de violência sob o comando da classe dominante. Contudo, o poder real dessa classe não consistia e nem se assentava na violência. Era definido pelo seu desempenho no processo de produção. Engels (1979) definiu esse papel como acelerador do desenvolvimento econômico e enfatizou a continuidade política ou econômica e de um processo determinado por aquilo que precedeu a ação violenta. Já Hannah Arendt (1994) concordou que quanto mais a violência tornou-se um instrumento dúbio e incerto nas relações internacionais, tanto mais adquiriu reputação e apelo em questões domésticas.

A professora e socióloga Maria Stela Grossi Porto assegura que, ainda que se admita a violência como algo difuso, que penetra praticamente na totalidade do tecido social, não é viável pensá-la como fenômeno singular a ramificar-se uniformemente na sociedade. Ao contrário, não existe violência, mas violências, cujas raízes são múltiplas e a identificação complexa. Em sua análise, a violência não é singular, mas plural; não pode ser identificada a uma classe, segmento ou grupo social. A explicação sociológica do fenômeno não pode simplesmente associar violência à pobreza, desigualdade, marginalidade, segregação espacial, uma vez que desvendará apenas uma parte da problemática (PORTO, 2000).

A autora enfatiza que a busca dessa explicação leva a questionar teoricamente a matéria-prima da análise sociológica na natureza das relações sociais, pois, é nas e por elas que o social se constitui como tal e organiza um sistema de normas e valores que informam as práticas sociais e orientam as condutas humanas. Esse fenômeno é, portanto, um dos eternos problemas da teoria social e da prática política (PORTO, 1995).

Porto (1995) também acentua que há uma reconceituação que inclui e nomeia como violência acontecimentos que, anteriormente, se passavam por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais. Há vários autores que apontam para um novo paradigma da violência devido às peculiaridades e novos significados que assume.

Há muitos modelos de desenvolvimento e sabemos que os progressos econômicos e políticos não significam necessariamente a regressão da violência; que as sociedades avançadas combinam muito bem dificuldades sociais e pós-industrialização. Não cabe deduzir a ideia de uma violência social e política diretamente ligada ao esgotamento das relações sociais próprias à indústria clássica. Se há uma ligação entre a violência e essas mudanças sociais, tal ligação não é automática e nem imediata, uma vez que a violência deve ser concebida a partir de mediações. Não surge diretamente da mobilidade social descendente ou da crise. Corresponde a sentimentos fortes de injustiça e de não reconhecimento, de discriminação cultural e racial. Assume o estatuto de categoria explicativa do mundo contemporâneo, que atravessa e articula as relações sociais, desde o âmbito internacional até o âmbito privado das relações domésticas (WIEVIORKA, 1997).

A violência na escola insere-se nessa correspondência de mediações, relações sociais e sentimentos de não reconhecimento e de discriminação. O sociólogo francês Bernard Charlot empreendeu estudos sobre a violência presente nas escolas e estabeleceu uma tipologia que evidencia uma distinção para as atitudes e ações a ela associadas:

- 1) violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar; sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar;
- 2) violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar;

3) violência *da escola* é definida como violência institucional, simbólica, que se expressa pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os/as jovens (CHARLOT, 2002).

A compreensão da violência no espaço escolar é difusa e envolve inúmeras variáveis. A educação em Direitos Humanos contribui para sua elucidação e instrumentalização necessárias nos cursos de Ciências Sociais, mediante o enfoque científico e pedagógico.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta deste texto, em caracterização bastante ampliada, assume às vezes de um convite aos cursos de Ciências Sociais para que incluam os Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares da graduação. É um ensaio sobre as necessidades reais de trabalho acadêmico que o tema enseja; mais do que isso, é uma exposição de motivos para o ensino e o aprendizado de um conteúdo que extrapola o conhecimento sistematizado em direção ao entendimento dos Direitos Humanos como uma formação necessária ao amadurecimento do profissional que se deseja formar; um conhecimento de amplitude infinita que não se esgota com a conclusão do curso.

As discussões desenvolvidas delineiam, em dimensão abreviada, o quanto essa inclusão pode contribuir para disseminar entre os graduandos uma postura de tolerância, de aceitação das diferenças, de liberdade de expressão, de valorização da dignidade como condição intrínseca aos seres humanos, de busca da igualdade social como garantia da diferença. A humanização como postura prática, ensinada e aprendida, se insere na pauta como condição necessária à atuação do profissional de Ciências Sociais, bacharel e licenciado; um aprendizado que toma para si a responsabilidade de multiplicar esse conhecimento para além dos limites da graduação.

As possibilidades de abordagem dos Direitos Humanos nas três subáreas das Ciências Sociais e em diferentes disciplinas da graduação estiveram presentes na elaboração deste texto. Contudo, elas não se limitam às propostas aqui apresentadas. A necessidade de se trabalhar a humanização como um aprendizado necessário à contemporaneidade reforça o compromisso com a efetivação desse processo, delineando um novo campo de estudo acadêmico, pautado no reconhecimento e na inserção dos Direitos Humanos às Diretrizes Curriculares dos cursos de Ciências Sociais.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 de março de 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. n. 248, Seção 1, p. 207.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação** (Documento Final). Brasília: MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria dos Direitos da Cidadania. **GTI/População Negra**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 11.684 de 02/06/2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Imprensa Nacional, **Diário Oficial da União** de 03 de junho de 2008, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 01 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 maio. 2010.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3)**. Ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC/SEPIR, 2006.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A Questão Racial. In: D’Incao, Maria Ângela (Org.). **História e Ideal**: ensaios sobre Caio Prado Júnior. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: **Sociologias**, n. 8 jul./dez. 2002.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRANÇA, **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, 1789. Admitidos pela Convenção Nacional em 1793 e afixada no lugar das suas reuniões. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/declaracao.htm>>. Acesso em: 01 maio. 2010.

FRASER, Nancy. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro 2002.

\_\_\_\_\_. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista In: SOUZA, Jessé (Org.) **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UnB, 2001.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal Biblioteca de Ciências Sociais, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. In: IPEA. **Texto para discussão**. Brasília; Rio de Janeiro, IPEA n. 807, 2001.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. ONU/A/Res. 217-A (III). Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm#01>>. Acesso em: 01 maio. 2010.

PORTO, Maria Stela Grossi. Apresentação ao vol. X da revista Sociedade e Estado. **Revista de Sociologia da UnB**, Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. A violência entre a inclusão e a exclusão social. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 12, n. 1, maio. 2000.

SANTOS, Boaventura S. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, n. 2. jun. 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília: 2007.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 9, n. 1, maio. 1997.

# **AS CIÊNCIAS SOCIAIS: Desafios para a formação inicial e construção curricular para o ensino médio**

*Dijaci David de Oliveira*

## **INTRODUÇÃO**

**D**esde que a Sociologia se tornou obrigatória em todas as séries do ensino médio (Brasil, 2008b), os cursos de Ciências Sociais ganharam novos desafios no processo de formação de seus profissionais. O primeiro deles é de se perceber como área do conhecimento envolvida diretamente com a educação básica. O segundo desafio está no enfrentamento dos obstáculos que separam a formação entre bacharéis e licenciados. O terceiro diz respeito à ampliação do contingente de novos formandos em licenciatura para dar conta da imensa carência de docentes para a educação básica. Um quarto obstáculo refere-se ao processo de pesquisa e reflexão sobre a produção de material didático e paradidático que corresponda aos objetivos das Ciências Sociais. Finalmente, é importante refletir sobre a constituição de uma proposta curricular que atenda aos anseios que tanto motivaram sua inclusão na educação básica.

Tendo como referência estas preocupações postas para as Ciências Sociais, este texto retoma uma parte da trajetória da inserção da disciplina de Sociologia, no ensino médio. O objetivo é refletir sobre as razões presentes nos mecanismos legais que levaram ao retorno das Ciências Sociais para as salas de aula. Para realizar essa reflexão optou-se por recuperar sua trajetória a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O debate estende-se, ainda, à ponderação sobre alguns dos obstáculos já enumerados, tais como o processo de formação inicial, continuada e sobre o status da licenciatura. Mais especificamente, optou-se por aprofundar o debate em relação ao velho confronto entre licenciatura e bacharelado. Esta parte tem como proposição iniciar uma reflexão sobre a necessidade das Ciências Sociais encontrarem caminhos que, de fato, valorizem tanto a licenciatura quanto o bacharelado, mas sem criar hierarquias entre as duas áreas de formação.

Em um segundo momento, propõe-se a apresentar uma contribuição para a proposição de um projeto curricular. Essa preocupação coaduna-se com a perspectiva de que as Ciências Sociais foram chamadas para responder às demandas de uma formação cidadã. O texto retoma assim, um debate sobre quais seriam as contribuições das Ciências Sociais que permitiram esta formação. No caso, recuperou-se a leitura de algumas proposições teórico-conceituais para demonstrar que as Ciências Sociais têm muito a contribuir não apenas para uma formação cidadã, mas para ir muito mais além, formando indivíduos para pensar sob um ponto de vista dos Direitos Humanos.

Finalmente, neste texto, ora se fala em “Sociologia”, ora em “Ciências Sociais”. Ainda que a disciplina ofertada no ensino médio seja a Sociologia, este artigo procura respeitar, de forma mais ampla, a formação em Ciências Sociais. Isso porque, na maior parte das instituições brasileiras, o ingresso e a conclusão contemplam uma preparação em

Ciências Sociais. Assim, para assegurar essa visão contemplando as três áreas do conhecimento (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), utilizou-se o termo “Ciências Sociais”.

### **CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO: em busca de uma disciplina para a formação cidadã**

Retomar a reflexão sobre a volta da Sociologia ao ensino médio pode ser elucidativo para compreender algumas razões do seu retorno, mas mesmo aqui, também não existe consenso (SANTOS, 2002; SILVA SOBRINHO, 2009). O objetivo, nesta parte, será recuperar o discurso presente nos documentos legais em torno da necessidade de uma formação para a cidadania, e de como ele foi abrindo espaço para a inclusão da Sociologia. Paralelamente, será feita uma leitura sobre o escopo temático que se espera da Sociologia, assim como da relação entre Sociologia e Ciências Sociais (que inclui também os conhecimentos da Antropologia e Ciência Política).

É importante ressaltar que, com a opção pela leitura dos mecanismos legais, fica de fora o panorama dos movimentos sociais que levaram adiante o processo de inclusão da Sociologia no ensino médio. Essa trajetória não é menos importante e já foi analisada por outros pesquisadores (MACHADO, 1996; SANTOS, 2002; RÊSES, 2004). A incansável mobilização organizada pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), ao longo de quase 10 anos, pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio certamente requer uma boa reflexão histórica à parte.

### **FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Desde as primeiras referências sobre a oportunidade dos conhecimentos sociológicos integrarem o ensino médio, surgiram inúmeros questionamentos sobre qual deveria ser sua abordagem

(DAYREL; REIS, 2007). Uma observação da história recente demonstra diversas preocupações manifestadas pela sociedade e por pesquisadores de temas que possuem pouca ou nenhuma abordagem dentro do sistema de ensino. Esta preocupação acabou servindo como uma “janela” de entrada para a disciplina de Sociologia. As Ciências Sociais poderiam tornar-se responsáveis por tratar dos temas em aberto tais como a proposta de se discutir a violência doméstica, como propõe a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006a), ou ainda, o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM) que preconiza o estímulo a uma educação não sexista (BRASIL, 2006d) e fariam isto pela sua competência histórica em pesquisas sobre violência ou de gênero, por exemplo. (OLIVEIRA, 2009a).

Na perspectiva inicial, conforme o que estava inscrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os conhecimentos sociológicos seriam fundamentais para se assegurar uma formação cidadã. Em seu artigo 36 (versão original), a LDB previa que os conteúdos, as metodologias e formas de avaliação do ensino médio deveriam assegurar que os estudantes pudessem demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996).

O debate que se fez na sequência foi sobre como e quem seria responsável por oferecer tais conhecimentos, mas também sobre a estreita relação que se construía entre os conhecimentos das Ciências Sociais e cidadania. No entanto, se há um consenso sobre a importância da reflexão sobre o tema “cidadania”, o mesmo não se pode afirmar sobre quais são os conhecimentos necessários que apontem para tal formação. Sabe-se, contudo que o tema da cidadania possui uma perspectiva histórica, social, política, filosófica, além da econômica. A necessidade de estabelecer mais claramente como seria a abordagem sociológica ganha novas dimensões em documentos subsequentes.

## **PARÂMETROS, DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES: cidadania e Ciências Sociais**

O espaço para a consolidação das Ciências Sociais no ensino médio aponta para novos horizontes a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ainda que o documento tenha sido objeto de inúmeras críticas, com os PCNs o escopo das Ciências Sociais se torna mais robusto ao contemplar os temas das Ciências Humanas. Contudo os PCNs tratam a questão com o cuidado de não sugerir que, a partir de suas orientações, haja um claro indicativo de inclusão de tais temas na forma de disciplina. Assim, busca explicitar que se “trata de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia” (BRASIL, 1998, p. 04), ou seja, buscam-se os conteúdos, não as disciplinas.

No entanto, a presença de “conteúdos” das Ciências Sociais, abriu espaço para se discutir sobre a habilitação de “quem ensina”. Neste caso, pelo menos dois campos se destacaram. De um lado, os que defendiam que tais conhecimentos indicavam a necessidade da presença dos cientistas sociais, e de outro, os que propunham uma abordagem interdisciplinar. Os temas poderiam entrar de forma transversal. Com isso, todas as disciplinas já presentes teriam a responsabilidade de ensinar seus conteúdos, mas também de contribuir para a construção da cidadania.

O debate ganhou novos desdobramentos, entretanto, com a efetivação das chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCNs, assim como os PCNs foram fortemente questionadas, especialmente, conforme os críticos, pela falta de um diálogo mais amplo com a sociedade civil.

Contudo, no que se refere à presença das Ciências Sociais, destaca-se o artigo 10, a respeito da base nacional comum dos currículos do ensino médio. Neste documento a presença das Ciências Sociais ocorre de

forma tímida contemplando apenas o indicativo da importância de seus conhecimentos. As DCNs reforçam a perspectiva da interdisciplinaridade. A presença das Ciências Sociais se daria pela capacidade das disciplinas já presentes (tais como História e Geografia) de abordarem seus conceitos e teorias. Caberia, ainda, às escolas promoverem uma formação contextualizada e que assegurasse que, a partir da interdisciplinaridade, os educandos tivessem uma formação adequada para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Todavia, ao descrever os conteúdos, torna-se evidente o viés sociológico. Dentre as abordagens indicadas como fundamentais se destacavam temas como cultura, identidade, sociedade, processos sociais, grupos, indivíduos, instituições sociais, atores sociais, justiça, práticas sociais, tecnologias, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento, entre outros (BRASIL, 1998). Neste caso, a ideia inicial de formação cidadã ganha em amplitude, mas também aponta para uma formação específica.

Se não havia clareza quanto a sua presença disciplinar, havia o entendimento de que seus conteúdos seriam abordados. Os documentos orientadores eram ambíguos. Se em um momento falavam em interdisciplinaridade, por outro indicavam uma forte necessidade de formação em Ciências Sociais.

### **AS MÚLTIPLAS INTERPRETAÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)**

A ambiguidade abre uma janela e, em vários lugares, a adoção da disciplina se torna concreta. Sua efetividade como disciplina, além de mobilizar os cientistas sociais acabou por estimular novos desdobramentos para sua consolidação no ensino médio. A obrigatoriedade, todavia, ainda não estava assegurada. Para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a leituras dos documentos normativos não permitiam presumir a presença na forma de disciplina.

Mas, os novos pronunciamentos da instituição, ao invés de eliminarem a possibilidade da disciplina, ampliavam-na ao indicar que seus conteúdos, ao serem ministrados, deveriam ser feito por profissionais habilitados. Ou seja, a abordagem dos conteúdos de Sociologia e Filosofia, quando ofertados pelas escolas, deveria ser realizada por profissionais devidamente habilitados em cursos de licenciatura específica (BRASIL, 2007). *In verbis*: “No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 2007). Se ainda havia dúvida sobre a obrigatoriedade, o movimento social de sociólogos e filósofos já estava mobilizado no legislativo federal para eliminá-la.

A mobilização acabou por gerar dois movimentos importantes na esfera do legislativo. O primeiro deu-se com a aprovação do projeto de lei apresentado em 1996, pelo deputado Padre Roque (PT-PR). No entanto, após ir para sanção do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2001, foi vetado. O segundo momento nasceu com a apresentação do Projeto de Lei 1.641/03, propondo a alteração do Art. 36 da LDB. Na mesma linha do projeto anterior, buscava assegurar a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. O projeto, de autoria do deputado Ribamar Alves (PSB/MA), após amplo debate, acabou sendo sancionado durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e consubstanciado na Lei N°. 11.684 (BRASIL, 2008).

A consolidação da Sociologia no ensino médio, todavia, não se esgotou com sua efetivação na forma de lei por meio da alteração da LDB. Após este intenso processo, as Ciências Sociais se vêem diante de desafios que precisam ser enfrentados (FIORELLI SILVA, 2007; PEREIRA, 2007; SCHRIJNEMAEEKERS, 2009). É o que se verá no tópico seguinte.

Se a proposição de contar com os conhecimentos das Ciências Sociais para formação do cidadão foi uma das portas de entrada

para o ensino médio na forma disciplinar, o conteúdo em si ganhou outra dimensão. Pensar a formação cidadã não é um debate trivial. Se as Ciências Sociais podem apresentar muitas contribuições, essa responsabilidade pertence a todas as disciplinas. O debate no campo acadêmico tem apontado para a necessidade de mais reflexões. Da mesma forma, indica o compromisso das Ciências Sociais na construção desse projeto e, além de tudo, abre espaço para se alargar o debate para a introdução da perspectiva dos Direitos Humanos.

Como se pode perceber, a história recente da Sociologia no ensino médio, após o advento da LDB de 1996, induziu uma série de discussões sobre o sentido social e intelectual do seu retorno. Obrigatoriamente, abriu espaços para outros campos que, ainda hoje, continuam marginais nas Ciências Sociais, tais como a reflexão sobre os componentes curriculares para o ensino médio, a formação de docentes e a elaboração de material didático específico. O diálogo, neste panorama, ainda precisa caminhar muito de forma a consolidar a permanência das Ciências Sociais no ensino médio.

### **LICENCIATURA E BACHARELADO: para onde ir?**

Um debate inadiável para se pensar o lugar das Ciências Sociais no ensino médio diz respeito à relação entre a licenciatura e bacharelado. A percepção de muitos autores é de que existe uma clara prioridade para a formação dos bacharéis em detrimento da licenciatura (MORAES, 2003). Há, assim, uma centralidade no bacharelado e que se desdobra em pelo menos três práticas que comprometem diretamente as possibilidades de uma inserção mais consolidada das Ciências Sociais na educação básica: a) os discursos desabonadores em relação à licenciatura; b) a falta do estímulo para a profissão de docente na educação básica, e c) a falta de interesse pela pesquisa em educação, especialmente em relação à didática.

O preconceito contra a licenciatura decorre, principalmente, pela crença de que somente o bacharel se forma para a pesquisa. Portanto, o único capaz de produzir novos conhecimentos. Já o licenciado, supostamente preso à prática educativa, seria apenas um intelectual tradicional, na acepção de Gramsci (1989). Ou seja, não mais que um repetidor de conhecimentos. Aqui se inscreve também a crença de que todo bacharel pode se tornar um intelectual e obter status social como pesquisador/a e produtor/a de novas teorias.

Essa visão distorcida não condiz com a realidade. Salvo uma ou outra instituição, licenciados e bacharéis devem realizar as mesmas disciplinas do campo metodológico e teórico, assim como também devem defender trabalho final de conclusão de curso. Licenciados e bacharéis possuem assim, as mesmas bases de formação que lhes permitam continuar seus trabalhos de pesquisa em eventuais pós-graduações. Todos possuem formação capaz para, a partir de suas competências em observar a realidade, acompanhar a produção intelectual, inferir ou produzir novos conhecimentos. Bacharéis e licenciados são, antes de tudo, cientistas sociais. Salvo equívocos de formação inicial (o que passa a ser um problema da instituição em que se formou), ambos são dotados de capacidade de se confrontar com algum problema social e analisá-lo sob a perspectiva das Ciências Sociais. Além disso, não se formam bacharéis apenas para a pesquisa, boa parte pode trabalhar em áreas nas quais um licenciado não teria dificuldade em atuar.

Um segundo problema relevante está no fato de que a perspectiva da centralidade do bacharelismo acaba inibindo a produção de conhecimento sobre a dimensão do processo educativo. Educação tem tido importância apenas para formar novos cientistas, não para ampliar o diálogo da ciência com a educação básica. Por essa ótica, há poucas pesquisas sobre as contribuições das Ciências Sociais na e para a educação básica, sobre novas práticas pedagógicas, entre outros (BRASIL,

2006b, p. 104). Assim, evidencia-se uma incapacidade em compreender que a prática educativa também pode ser produtora de novos saberes.

Nessa perspectiva, esta cultura pode ser traduzida como o não reconhecimento da importância das práticas pedagógicas como campo de saber dentro das Ciências Sociais, ainda que se tenham importantes contribuições de grupos ou núcleos específicos de pesquisa. O preconceito em relação à licenciatura está, portanto, impregnado da velha ideia de que a teoria está acima das práticas. Fazer teoria diz respeito ao mundo das metodologias, da constituição de conceitos, da compreensão dos fenômenos. Mas, o campo da prática pedagógica para a educação básica requer concepções mais pragmáticas, ou seja, é preciso delimitar conceitos e respostas teóricas, devem-se romper as barreiras das escolas e das tradições para dar espaço ao diálogo mais real do campo das Ciências Sociais. E não apenas isso, deve-se pensar, em práticas pedagógicas, recursos didáticos que permitam a compreensão de conceitos e teorias complexas (FREITAS, 2007; JINKINGS, 2009; CHAGAS, 2009). Esse exercício requer sínteses, práticas e respostas mais objetivas, ou seja, cabe às Ciências Sociais articularem o complexo trabalho de transporem o “sociologuês”, “antropologuês” e o “polítiquês” para o universo do conhecimento escolar.

Assim, é perceptível a necessidade de romper os obstáculos que separam as Ciências Sociais da formação em licenciatura. Isso se aplica à aproximação dos docentes de Ciências Sociais do campo da educação, mas também maior abertura para se dedicarem às disciplinas específicas que normalmente “pertencem” aos professores da licenciatura.

O terceiro obstáculo a ser enfrentado, nas faculdades ou departamentos de Ciências Sociais, está na ausência de ações mais consistentes para o enfrentamento do desprestígio da docência. Evidentemente, esse problema está além do campo das Ciências Sociais. Refere-se a um problema social. Mas trata-se, no caso das Ciências

Sociais, de discutir com mais profundidade o campo profissional dos formandos, principalmente a oportunidade emergente da docência na educação básica.

Docência e educação coexistem de forma ambígua em nossa sociedade. Por um lado, há um amplo reconhecimento público sobre a importância da educação. Mas, contraditoriamente, existe um desprestígio da carreira docente. Ser professor ou professora não é uma profissão que permite “subir” na vida, ou seja, produzir enriquecimento próprio, ganhar poder, prestígio (como alardeia-se em tantas outras profissões). Para agravar a situação, o professor ainda tem que conviver com o cenário de violência e desrespeito no ambiente de trabalho. Esses, entre outros problemas, corroeram o desejo de muitos estudantes de tentar a carreira docente. De acordo com o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) os cursos de licenciatura possuem baixo prestígio, comparativamente aos bacharelados. Valoriza-se o trabalho de pesquisa em detrimento da docência (BRASIL, 2010).

O cenário trágico tem obrigado os estados a adotarem inúmeras proposições políticas de estímulo à docência, entre elas, o piso mínimo nacional (BRASIL, 2008b). Todavia, o desprestígio deve ser vencido também dentro das próprias instituições responsáveis pela formação inicial. Isso requer o reforço das linhas de pesquisa no campo da educação, assim como o compromisso do conjunto dos docentes na formação equivalente entre licenciados e bacharéis.

## **CIÊNCIAS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO**

Esta parte tem como objetivo entrar no campo da reflexão sobre o papel das Ciências Sociais no ensino médio. Compreende-se que esse tem sido um dos pontos de estrangulamento para que ela se consolide na educação básica. Não se trata de tentar responder para que servem as Ciências Sociais. O propósito, como se diz na linguagem popular, é

“pôr mais lenha na fogueira”, isto é, propor a entrada da perspectiva dos Direitos Humanos como mais um dos desafios para as Ciências Sociais.

A seleção aqui apresentada parte de uma discussão já bem enraizada entre os docentes de Ciências Sociais no ensino médio. Trata-se dos papéis de “estranhamento” e “desnaturalização”. Pensando a partir deles, propõem-se outros conceitos que fazem parte da reflexão no campo da justiça social e dos Direitos Humanos.

As DCNs popularizaram dois papéis das Ciências Sociais: a desnaturalização e o estranhamento (BRASIL, 2006b). Ambos referem-se a habilidades que se espera que os educandos possam operacionalizar. Ou seja, uma vez articuladas como prática intelectual pelo indivíduo, tais habilidades capacitam-no a realizar julgamentos, a partir das matrizes das Ciências Sociais, sobre os inúmeros eventos, fatos e fenômenos que ocorrem no espaço social. Trata-se assim, de uma competência crítica que estimula o questionamento e a reflexão.

Por meio do princípio da desnaturalização espera-se que os indivíduos compreendam que os fatos não ocorrem desde sempre e nem são dados pela natureza. Por meio do fundamento do estranhamento, o indivíduo exercita sua capacidade de questionar a razão dos eventos que presencia, ou seja, a verdade não é dada pelos fatos imediatamente, mas pode emergir por meio do processo sistemático de questionar as interações entre valores, eventos, atores e seus significados (BRASIL, 2008b).

Esses dois papéis das Ciências Sociais somam-se a diversos outros papéis para o exercício da crítica e para a existência dos indivíduos em seu meio social. Alguns são originários de suas próprias teorias, outros vieram do processo de diálogo interdisciplinar. Entre eles podem-se destacar, por exemplo, a perspectiva da *desconstrução, da identidade, do reconhecimento, da sociabilidade e da práxis*.

A desconstrução está no mesmo campo do estranhamento e da desnaturalização. Aponta para a perspectiva da construção e

reconstrução de uma consciência crítica ao questionar os valores existentes, assim como das práticas sociais. Com a *desconstrução*, o processo de ensino-aprendizagem estimula um procedimento em que os indivíduos exercitem a análise de como cada conceito, expressão, palavras, e traduzam políticas, valores e estabelecem relações de poder ao nomear, qualificar, diferenciar e hierarquizar. Tal exercício nos força a questionar o significado das nossas palavras e nos permite compreender como, muitas vezes, por trás de expressões simples se escondem práticas opressivas que contribuem para perpetuar processos mais amplos de dominação.

Para além da percepção crítica, proposta pelas perspectivas da desnaturalização, do estranhamento e da desconstrução, temos o processo de reconstrução política e social do indivíduo em seu meio. Isso se dará por meio da reflexão sobre a *identidade*. A identidade refere-se ao exercício político que ocorre a partir da percepção do indivíduo sobre sua condição social, sobre suas afinidades ou dissensos em relação às pessoas que o cercam, ao seu meio social. A construção normalmente está ligada a processos políticos de defesa da existência de distintos agrupamentos sociais e requer uma busca de defesa de determinadas práticas, valores que dizem respeito a uma tradição, ou diferenciação de algumas pessoas em relação à totalidade do grupo em que vive. Esse conceito possui uma dupla característica, além de ser uma crítica, é também um exercício de compreensão do próprio indivíduo em seu meio social. Sua prática implica ainda a percepção do outro, da pluralidade, das minorias e da diferença. E que as diferentes perspectivas são distinções construídas e reconstruídas socialmente.

Se o conceito de identidade permite que o indivíduo tenha uma compreensão do seu lugar no complexo social, um terceiro conceito torna-se significativo. Trata-se do *reconhecimento*. Conforme Fraser (2001), a demanda por reconhecimento está no fundamento de vários

agrupamentos sociais em torno da nacionalidade, da etnicidade, da raça/cor, de gênero e de sexualidade. Diferentemente das injustiças econômicas, que demandam por uma reestruturação político-econômica, para Fraser (2001) as demandas contra uma injustiça cultural, requerem algum tipo de mudança cultural. Noutras palavras, redistribuir a renda, reorganizar a divisão do trabalho e transformar as estruturas econômicas básicas podem e são fundamentais para a construção de uma sociedade mais democrática, contudo, não são suficientes para eliminar os preconceitos e seus efeitos que recaem contra diversos segmentos sociais tais como as mulheres, os negros, os índios.

Para enfrentar as injustiças culturais, de acordo com Fraser (2001), deve-se assegurar uma “reavaliação positiva de identidades desrespeitadas”, garantir o reconhecimento e valorização da diversidade. Assim, o reconhecimento parte da existência de que existem na sociedade grupos estigmatizados e que as pessoas pertencentes a grupos estigmatizados precisam ser amparadas diante de tais injustiças (LOPES, 2005).

Como se pode perceber, o exercício realizado por meio da perspectiva do reconhecimento permite uma leitura mais complexa da sociedade. Isso se dá pela operacionalização da ideia de pluralidade, de justiça, do respeito à diversidade, do significado dos estereótipos, estigmas e da importância da diferença.

Por fim, aponta-se aqui, para dois outros papéis construídos a partir do exercício intelectual das Ciências Sociais. Esses, todavia, diferentes dos anteriores, sinalizam para uma ação dos indivíduos em seu meio social. Trata-se da *sociabilidade* e da *práxis*. No primeiro caso refere-se à interação entre pessoas, assim como da capacidade de estabelecer laços sociais e de constituição de redes. Por meio da reflexão do fundamento da sociabilidade espera-se que os indivíduos tenham uma melhor percepção dos processos de circulação de informações, do significado do capital social e cultural, dos papéis das redes sociais,

da família, dos círculos de amizade, entre outros. Espera-se uma compreensão da dinâmica das teias de sociabilidade, da constituição dos grupos, e como estes acabam por se transformar em espaços de trocas intersubjetivas e expressão da pluralidade de interesses, gostos, opiniões.

Finalmente, o sentido da *práxis* se relaciona à ação do indivíduo em seu meio. Ou seja, o indivíduo intervém, por meio do seu trabalho, no seu espaço social. A intervenção é um passo importante para que ele se veja e se afirme como sujeito. Outro aspecto significativo é que, na relação com o mundo existente, o indivíduo vai, simultaneamente, modificando o mundo e se modificando (KONDER, 1992). A *práxis*, assim, permite não apenas uma maior aproximação com o mundo real, como assegura uma capacidade de reconstrução do campo teórico. Isso se dá, contudo, pela capacidade de autoquestionamento, pela reflexão sobre os limites da teoria frente ao mundo real, da mutabilidade do meio social e, conseqüentemente, da percepção da necessidade de reconstrução sistemática da teoria e da proposição de novas práticas sociais.

Como se pode perceber, as Ciências Sociais, por meio de sua prática educativa, têm como estabelecer um amplo leque de reflexões que permitem recuperar um dos primeiros objetivos que as levaram para o ensino médio: assegurar uma ampla formação cidadã. Isso se dá, sobretudo, por meio da reflexão sobre a *práxis*. Sendo assim, os conhecimentos, as habilidades e competências construídas a partir dos referenciais das Ciências Sociais apontam para a construção de uma leitura crítica, percepção do indivíduo em seu meio, assim como para uma ação concreta para transformar as estruturas sociais.

## CONCLUSÃO

A primeira parte do texto teve como propósito recuperar o processo de inserção das Ciências Sociais no ensino médio em sua história recente. O objetivo foi apontar como a partir da premissa da “formação

para a cidadania”, se abriu espaço para sua inclusão. Evidentemente, a rede de atores e instituições que se formou no entorno desta proposta possui significados muito mais complexos. Compreende-se, contudo, que recuperar esta perspectiva é importante para as Ciências Sociais de forma que ela possa responder às preocupações sociais que a levaram para o ensino médio, assim como para a edificação de um compromisso social das Ciências Sociais no sistema de ensino.

Na segunda parte o propósito foi discorrer sobre alguns dos desafios das Ciências Sociais para a formação inicial e para o seu envolvimento na educação básica. Entre os problemas elencados apontou-se para a necessidade de um esforço dos gestores e profissionais das Ciências Sociais em romper com as velhas divisões entre bacharelado e licenciatura. Considera-se que essas divisões não refletem uma real distinção e hierarquia de competências entre os formandos das Ciências Sociais. Assim, estas práticas preconceituosas apenas obstruem as contribuições mais amplas que as Ciências Sociais podem oferecer ao sistema de ensino.

Por fim, a terceira parte discorreu sobre algumas das contribuições teórico-conceituais para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Na mesma linha da aplicação conceitual do “estranhamento” e da “desnaturalização” apontou-se o significado de outros papéis das Ciências Sociais tais como “desconstrução”, “reconhecimento”, “identidade”, “sociabilidade” e “*práxis*”. É importante destacar aqui que as Ciências Sociais possuem várias outras contribuições conceituais tais como socialização, instituições, estrutura social, família, entre outros. Isso sem contar com os diversos outros conceitos de disciplinas afins com as quais as ciências sociais se relacionam.

Contudo a presença dos conceitos abordados neste artigo se constituiu na perspectiva da reflexão dos Direitos Humanos. Essa preocupação nasce de várias matrizes, entre elas, a preocupação inicial de que houvesse uma disciplina que fosse mais incisiva na formação cidadã

(OLIVEIRA, 2009b). Ainda que se possam fazer inúmeras leituras sobre o sentido da cidadania (BENEVIDES, 2004; CANDAU, 1995; DOMBROWSKI; AMORIN, 2009), aqui se entende a cidadania como a possibilidade de se pensar uma sociedade que prime pela diversidade, pela valorização do outro, pelo respeito às diferenças, pela equidade de gênero, pela ruptura das assimetrias etnicorraciais e pelo enfrentamento da homofobia.

Essas questões, ao contrário do que se pode imaginar, não são problemas triviais. Dizem respeito ao processo de socialização, ao sistema de ensino, ao processo democrático. O objetivo é assegurar uma formação cidadã e avançar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos. Nesse ponto, reconhece-se que as Ciências Sociais estão entre as disciplinas mais capazes de responder a este desafio.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 mar. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. n. 248, Seção 1, p. 207.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 [ Lei Maria da Penha]. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre

a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 de julho de 2006a. n. 151, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 17 de julho de 2008b. n. 136, Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 38/2006**. 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006b.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Construindo um sistema nacional articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 11 de abril de 2007.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação/MEC, 1998.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais**. Consultores: Amaury Cesar Moraes; Elisabeth da Fonseca Guimarães; Néelson Dácio Tomazi. Brasília: Ministério da Educação, 2006c. v. 3.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, SPM, 2006d.

CANDAU, Vera Maria et al. **Tecendo a Cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida. O raciocínio sociológico como ferramenta pedagógica nas aulas de sociologia. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v 1, n. 2, dez. 2009.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e Escola: reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino médio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

DOMBROWSKI, Osmir; AMORIM, Maria Salete Souza de. Refletindo a cidade: o jogo da cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009.

FIORELLI SILVA, Ileizi. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.) **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001.

FREITAS, Revalino Antonio de. Estágio Supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

JINKINGS, Nise Maria Tavares. A sociologia em escolas de Santa Catarina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOPES, José Reinaldo de Lima. O direito ao reconhecimento para gays e lésbicas. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, ano 2, n. 2, 2005.

MACHADO, Olavo. **O ensino de ciências sociais na escola média**.1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia. **Revista Tempo Social**. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Dijaci David de. Educação em direitos humanos: uma nova identidade para a sociologia? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009a.

\_\_\_\_\_.Possibilidades e obstáculos para a inclusão dos temas de direitos humanos no currículo de sociologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009b.

PEREIRA, Avelino Romero Simões et al. Ciências humanas e suas tecnologias In: MAIA, Marisa Eny (Coord.) **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1998.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando o ensino da sociologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

RÊSES, Erlando da Silva. **...E com a palavra**: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SCHRIJNEMAEKERS, Stella Christina. O ensino de Sociologia e a escola pública: desafios. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Manifestos, resoluções e o peso da lei: o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de sociologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009.



# **OS DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS DE ESTADO**



# JUDICIALIZAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

*Theophilos Rifiotis  
Marlise Matos*

## INTRODUÇÃO

O atual cenário político-social brasileiro no campo dos Direitos Humanos e da cidadania está marcado por um paradoxo ou uma contradição fundamental. Por um lado, estamos entre os países signatários dos mais importantes e estratégicos acordos e convenções internacionais no campo dos Direitos Humanos, temos uma legislação considerada “avançada” no cenário internacional e multiplicam-se as instituições de promoção e garantia dos direitos de cidadania em todos os domínios e níveis políticos. Por outro, é igualmente inquestionável que convivemos (no sentido forte da palavra) com graves desrespeitos aos Direitos Humanos mais fundamentais que se expressam nos episódios recorrentemente noticiados na mídia (lembrando-nos também daqueles que não ganham tanta notoriedade) de trabalho escravo, de violência prisional, de exploração sexual infanto-juvenil, de violência doméstica conjugal contra mulheres, de discriminação religiosa e etnicorracial, entre outros, e com um

sistema prisional e jurídico marcados pela falta de infra-estrutura e pela morosidade que colocam em questão a produção e a resposta da justiça assim como o respeito à própria cidadania. Numa fórmula, intencionalmente ambígua e paradoxal, diríamos que é verdade que estamos longe do passado do regime de ditadura militar, promovendo ações de combate e enfrentamento às muitas faces das desigualdades sociais que corroem o país e, num sentido mais geral, com avanços na promoção dos direitos de cidadania, porém convivendo com dinâmicas de um passado que ainda não passou.

Frente a um cenário tão complexo e eivado de contradições, a pergunta que nos colocamos é como podemos contribuir para ampliarmos a nossa compreensão e qualificarmos as nossas estratégias de enfrentamento? Qual a contribuição da educação e como ela tem se inscrito e pode se inscrever neste processo? E os jovens como vivenciam tal cenário? Como eles enfrentam a oscilação entre possibilidades e horizontes que se abrem a cada dia para os Direitos Humanos e a Cidadania no Brasil, e as ambigüidades dos discursos e práticas cotidianas que lhe são contrários? Como podemos participar da construção de uma visão própria das novas gerações e estimular a sua leitura crítica do nosso país? Certamente não será a partir de um discurso genérico, valorativo e prescritivo, que apenas amplia o hiato entre as visões conflitantes e co-presentes sobre Direitos Humanos e Cidadania. Sem pretender responder diretamente a estas interrogações, nos propomos neste texto a apresentar e justificar a necessidade de partirmos de uma educação em e para os Direitos Humanos, que privilegie a dimensão vivencial dos sujeitos e procure elucidar as múltiplas dimensões e complexidades do seu campo da ação. Nesta perspectiva, para além de conteúdos programáticos, importantes no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, precisamos ter diretrizes educacionais que explicitamente adotem a postura de enfrentamento

da complexidade e do engajamento, admitindo a pluralidade de perspectivas e dialogando claramente com elas. Consideramos que o diálogo franco e aberto sobre a conjuntura atual e nossos dilemas e limitações conceituais e políticas é condição fundamental para a educação no campo dos Direitos Humanos e da Cidadania. Portanto, propomos no presente texto colocar em evidência uma perspectiva da maior atualidade no cenário brasileiro atual, trazendo a sua complexidade para o primeiro plano e dialogando sobre os fundamentos que a educação em Direitos Humanos poderia incorporar como horizonte transversal.

Concretamente, entendemos que se faz necessário aprofundar o debate sobre o modo específico como temos atuado no Brasil na promoção dos direitos de cidadania no país e suas conseqüências sociais. De tal sorte que ao invés de “resquícios”, ou melhor, continuidades do período autoritário (PINHEIRO; ADORNO, 1993; PINHEIRO, et al. 1999), a inteligibilidade que pretendemos alcançar passa por uma reflexão crítica das estratégias políticas mobilizadas pelo conjunto de atores sociais que atuam na promoção e garantia dos Direitos Humanos e da Cidadania. Ademais, o caminho de uma cidadania que ainda necessita ser protegida do Estado para uma cidadania que tem nesta instituição uma figura de proteção e de promoção dos direitos não é ainda uma realidade para parcelas significativas da população e mais grave ainda se constitui o processo em curso de certa “naturalização”, “banalização” de tais frequentes situações de violação perpetradas pelo Estado. Trata-se, portanto, de um longo e complexo processo que depende em grande medida da preparação das novas gerações e de seu protagonismo. Não há como negar que o enfrentamento de práticas e discursos, reproduzidos ao longo das últimas décadas, e que resistem aos novos marcos legais, mesmo quando estes se impõem na agenda social, é extremante difícil. Por esta razão mesmo, entendemos que precisamos consolidar uma

posição crítica do nosso próprio processo de luta pela garantia e promoção dos Direitos Humanos, para podermos ter uma visão mais ampla sobre o nosso cenário atual e desenvolvermos políticas sociais para o seu enfrentamento.

Assim, o presente texto procura contribuir para a compreensão do cenário atual dos Direitos Humanos e da cidadania no Brasil enfocando o lugar do Direito e do Poder Judiciário, da luta social por “ganhos jurídicos” e pelo desenvolvimento de políticas sociais efetivas na promoção e garantia dos Direitos Humanos. Também temos o objetivo de problematizar o tema da efetivação dos Direitos Humanos por e através de dimensões específicas de promoção da justiça social que, se por um lado estão correlacionadas às instituições do Estado (e também, claro, às instituições judiciais), também precisam incluir a sociedade ativa, participativa e organizada. Ademais, se compreende aqui que o alcance efetivo da cidadania plena com exercício e usufruto tanto de direitos como de poder, se dá por e através dos regimes democráticos onde a justiça social passou a se constituir num imperativo.

Este ensaio se estrutura, portanto, em três tempos. Num primeiro tematizamos a nossa inquietação com algumas conseqüências percebidas em relação ao processo em curso no Brasil de ampliação da cidadania e do acesso ao Judiciário como estratégia de acesso aos direitos, fenômeno que começou a estabelecer as bases de um processo de judicialização da política. Neste primeiro ponto desenvolvemos o nosso argumento apontando a importância, mas também os limites e dilemas colocados pelas lutas sociais por acesso à justiça. Sinalizamos ainda para a construção de um processo arduo e perigoso em curso: se por um lado a judicialização se transforma, especialmente para alguns movimentos sociais, numa estratégia de formalização de direitos propiciada através do Poder Judiciário, por outro, a deflagração de iniciativas desta

natureza têm sido acompanhadas de um contra-movimento das forças conservadoras que vai, diretamente, no sentido oposto, qual seja, o da criminalização destes movimentos. Num segundo exploramos criticamente a proposta de entendimento da cidadania e dos Direitos Humanos numa perspectiva multidimensional, complexa e transversal. Entendemos aqui que a cidadania contemporânea precisa incorporar a pluralidade e diversidade dos agentes sociais, especialmente dos agentes ativos e mobilizados politicamente, de modo a abrir espaço de inclusão para demandas que, historicamente, estiveram à margem dos processos de formalização dos direitos, ou seja, trata-se, em última instância, de democratizar e radicalizar a própria democracia e, por consequência, o Estado.

No último tempo discutimos a efetivação da cidadania a partir de uma busca mais efetiva por justiça social, um tema que vem sendo incorporado ao conjunto dos princípios normativos de uma agenda reconstruída no âmbito dos Direitos Humanos, para além daqueles já consagrados como a liberdade, a igualdade, a solidariedade/fraternidade. Nesta embocadura propomos um renovado entendimento dos outros Poderes constitutivos do Estado Democrático de Direito no Brasil: o Poder Executivo e o Poder Legislativo. Nosso entendimento é o de que apenas uma cidadania participativa que se articule e procure atuar em sinergia com os três Poderes poderá, de fato, alavancar a promoção, a defesa e a garantia/efetivação de uma cidadania ativa no país, a partir da, de fato, valorização dos Direitos Humanos.

Procurando aprofundar o debate, ressaltamos um paradoxo: o de que o campo jurídico pode ser ao mesmo tempo uma “solução” e um “problema” na tradução das disputas recentes políticas e sociais, e que ele não deve ser considerado um fim em si mesmo e nem tampouco como um domínio neutro no qual as agendas dos movimentos sociais podem

ser projetadas, especularmente ou automaticamente (RIFIOTIS, 2008a, p. 230).

### **A JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA É DE FATO UMA VIA PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS?**

Importante ressaltar que foi a partir do processo de transição política para a retomada do regime democrático que se dá um aumento da presença das instituições judiciais e uma maior visibilidade de seus procedimentos e da atuação de seus agentes no Brasil. Trata-se de um processo cujo fundamento está na ideia de garantir e ampliar o acesso ao Direito e à Justiça, cujo interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o tema se iniciou nos anos 80, e está diretamente vinculado ao movimento que havia começado na década anterior em diversos países do mundo, o “access-to-justice movement”, o qual, no plano acadêmico, havia justificado o *Florence Project*, coordenado por Mauro Capelletti e Bryant Garth com financiamento da Ford Foundation (1978). A principal referência teórica no âmbito desta discussão sobre o acesso à justiça foi, pois o trabalho de Cappelletti e Garth (1978): Os autores reportam para a existência de três ondas sucessivas que teriam constituído o que se denominou, conforme enunciado, por movimento de acesso efetivo à justiça. A primeira onda teria como característica uma expansão da oferta da assistência judiciária aos setores mais pobres da população. A segunda teria sido marcada pela incorporação dos interesses difusos ou coletivos, o que levou à revisão de noções tradicionais do processo civil. Finalmente, a terceira decorreu e, ao mesmo tempo, englobou as duas anteriores, expandindo e consolidando tanto o reconhecimento quanto a presença no Judiciário, de atores até então excluídos, desembocando num aprimoramento ou numa modificação das suas instituições, seus mecanismos, procedimentos e pessoas envolvidas no processamento e na prevenção de disputas experimentadas na sociedade.

Em que pese o empenho dos autores em relativizar a ênfase exclusiva nas cortes, em ressaltar a necessidade de se atentar para a demanda de justiça e para as diferentes formas e condições em que ela se expressa, há algumas premissas que permeiam as análises e que cabem ser destacadas<sup>1</sup>. Uma delas é a da legitimidade da instituição judiciária enquanto instância que detém a autoridade para dirimir disputas de natureza diversa. Tomada como dada, a crença nesta legitimidade implica perceber a judicialização dos conflitos como um anseio natural e efetivo da população, que acorreria prontamente à justiça uma vez eliminadas as barreiras ao seu ingresso. Associa-se a esta cadeia de noções prévias uma certa visão de que os recursos de apropriação da justiça como um direito são igualmente distribuídos pela sociedade. Desse modo, rompidos os limites institucionais, os indivíduos ou grupos, independentemente de sua posição social, estariam aptos a reconhecer e a recorrer à justiça a fim de resolver seus conflitos, o que fariam de forma crescente desde que fossem conscientes de seus direitos enquanto cidadãos. Junqueira, entretanto, nos adverte:

No entanto, a análise das primeiras produções brasileiras revela que a principal questão naquele momento, diferentemente do que ocorria nos demais países, sobretudo nos países centrais, não era a expansão do *welfare state* e a necessidade de se tornarem efetivos os novos direitos conquistados principalmente a partir dos anos 60 pelas 'minorias' étnicas e sexuais, mas sim a própria necessidade de se expandirem para o conjunto da população direitos básicos aos quais a maioria não tinha acesso tanto em função da tradição liberal-individualista do ordenamento jurídico brasileiro, como em razão da histórica marginalização sócio-econômica dos setores

---

1 Em um texto mais recente, *O acesso à justiça e a função do jurista em nossa época*, in Anais da XIII Conferência Nacional da OAB (s/l, s/e, 1990. p. 123-40), Mauro Cappelletti observa, à página 140, que, diferentemente de uma perspectiva mais tradicional, que insistia em tratar do direito unicamente pela ótica dos produtores – legisladores, juízes, funcionários públicos – e de seus produtos – a lei, o provimento judicial e o ato administrativo –, a abordagem do acesso consiste em dar prioridade ao consumidor do direito e da justiça.

subalternizados e da exclusão político-jurídica provocada pelo regime pós-64. (JUNQUEIRA, 1996, p.1)

Como sabemos o caso brasileiro não acompanhou a dinâmica das etapas e do processo analisado (e descrito anteriormente) por Cappelletti e Garth (1978) a partir da metáfora das três “ondas” do *access-to-justice movement*. Ainda que durante os anos 80 o Brasil, tanto em termos da produção acadêmica como em termos das mudanças jurídicas, também tivesse

participado da discussão sobre direitos coletivos e sobre a informalização das agências de resolução de conflitos, aqui estas discussões são [foram] provocadas não pela crise do Estado de bem-estar social, como acontecia então nos países centrais, mas sim pela exclusão da grande maioria da população de direitos sociais básicos, entre os quais o direito à moradia e à saúde (JUNQUEIRA, 1996, p. 2).

Junqueira analisa dois sub-temas que nortearam os estudos na área aqui no Brasil. Um primeiro vinculado ao acesso coletivo à Justiça e outro relacionado às investigações sobre as possíveis formas estatais e não-estatais para a resolução de conflitos individuais (tais como os novos mecanismos informais que passaram a ser designados por Juizados Especiais de Pequenas Causas). Em relação ao primeiro eixo, para o Brasil, não se tratava de buscar procedimentos jurídicos mais simplificados e alternativas aos tribunais como instrumentos de garantia do acesso à Justiça e de diminuir as pressões resultantes de uma “explosão de direitos que ainda não havia acontecido” (p. 02), mas de serem analisadas as demandas por direitos coletivos e difusos (já que o Direito e a Justiça brasileiros estavam organizados e estruturados para lidar com os direitos individuais) que ganharam a cena da esfera pública brasileira através da mobilização dos novos movimentos sociais rearticulados no país, a partir da segunda metade da década de 70.

Impunha-se naqueles momentos a força da noção de pluralismo jurídico (SANTOS, 1977) que dava destaque às fraturas e

às desigualdades experimentadas pelos diferentes segmentos sociais brasileiros, que se contrapunha diretamente à pressuposição de uma sociedade homogeneizada, esta última onipresente nas análises sobre direito estatal. Na seqüência de sua retomada histórica, a autora destaca a importância das invasões urbanas ocorridas no país, especialmente na cidade do Recife, que foram analisadas por Joaquim Falcão (1981). Este último torna-se, então, referência nas discussões ao final dos anos 80:

[...][o] acesso das classes sociais majoritárias à Justiça é um dos aspectos necessários, a partir do qual se pode pensar numa base social e política que dê ao Judiciário a independência que procura. [...] Neste sentido, a contribuição do Judiciário à redemocratização implica não negar-se a lidar com os conflitos do padrão emergente. Ao contrário, implica reconhecê-los e tentar equacioná-los. Um passo, entre os muitos necessários, é admitir a possibilidade de representação coletiva (FALCÃO, 1981, p. 20).

Ainda sob os auspícios e os desdobramentos da contribuição de Boaventura de Sousa Santos e da “Escola de Recife”, a PUC Rio assume protagonismo das pesquisas desta vez no âmbito dos direitos difusos (e não dos direitos básicos como em Recife), passando a analisar as formas de encaminhamento e resolução de conflitos coletivos em três associações de moradores de classe média do Rio de Janeiro - Jardim Botânico, Gávea e Laranjeiras – onde seria perceptível a utilização do Poder Judiciário apenas como último recurso na resolução de conflitos, quando já estariam esgotadas todas as demais possibilidades de negociação através dos demais Poderes – o Executivo e o Legislativo.

É assim que quase simultaneamente, no Rio de Janeiro e em São Paulo surgem trabalhos voltados para o tema das agências judiciais informais de resolução de conflitos. Em São Paulo, Maria Cecília Mac Dowell dos Santos (1989) publica algumas considerações para o desenvolvimento de uma pesquisa empírica sobre os Juizados Informais de Conciliação (JIC) e “no Rio de Janeiro, o grupo da PUC Rio dá continuidade aos seus

trabalhos de investigação voltando-se para a análise de novas agências de resolução de conflitos, tais como os Juizados de Pequenas Causas, de Nova Iguaçu e do Centro, a Promotoria de Bairro e a Comissão de Consumidores da Câmara dos Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro” (SANTOS, 1989, p.08). Nesta segunda vertente, a preocupação fundamental já não era então a luta por direitos coletivos, mas sim a urgência de se alargar a cultura cívica no Brasil, entendida esta em função das expectativas construídas pelos indivíduos em relação ao governo e às suas instituições.

De fato, em países como o Brasil, é fundamental a expansão da oferta, a melhoria da qualidade e da eficiência, e a redução dos custos dos serviços judiciários, tornando-os efetivamente acessíveis, em particular aos setores de baixa renda, reduzindo o fosso entre a justiça e a maioria da população. Ou seja, direitos e cidadania reais e não apenas formais. Como mostra pesquisa coordenada por Vianna et al (1997), esta percepção vem ganhando força mesmo entre agentes centrais do campo judiciário, como os juízes. Dela resultaram, por exemplo, movimentos como o do chamado direito alternativo – em que alguns magistrados pregam a necessidade de que a justiça se volte para a defesa dos segmentos sociais inferiores –, ou associações como a dos Juízes para a Democracia. Foi também ela, em grande parte, que deu base a iniciativas como a criação de um órgão de assistência judiciária como a Defensoria Pública, e de instâncias mais ágeis, informais e isentas de custos, como os juizados de pequenas causas, atualmente substituídos pelos juizados especiais cíveis e criminais. Percebe-se igualmente que tal crescente visibilidade veio acompanhada do interesse de pesquisadores das Ciências Sociais e do Direito, sendo que é no âmbito da Ciência Política, que os estudos sobre as relações das instituições judiciais com as instituições políticas têm lançado mais frequentemente mão do conceito de judicialização da política<sup>2</sup>.

---

2 Segundo Maciel e Koerner (2002, p. 114): “A expressão passou a compor o repertório da ciência social e do direito a partir do projeto de C. N. Tate e T. Vallinder (1996), em que foram formuladas de linhas de análise comuns para a pesquisa empírica comparada do Poder Judiciário em diferentes países. ‘Judicialização da política’ e ‘politização da

Assim, constata-se no Brasil a existência de um processo crescente e em franco andamento de judicialização de diversas questões referidas ao espaço da política, dos direitos e da cidadania. Apesar da importância do fenômeno e das suas conseqüências sociais, o processo de judicialização ainda foi pouco explorado pela literatura pertinente especialmente no campo dos Direitos Humanos. Consideramos que a judicialização é uma chave analítica e de ação fundamental para o campo dos Direitos Humanos e sobre ela é que construímos o presente ensaio, mas num diapasão permanente com o tema da justiça social.

No Brasil, o conceito de judicialização da política passou a uma utilização sistemática a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos por Ariosto Teixeira (1997), Marcus Faro de Castro (1997) e, no âmbito da Ciência Política, especialmente, por Werneck Vianna (1999). Os primeiros formularam análises de ações de inconstitucionalidade no STF e apontaram para as situações de inadequação do conceito, dado o pouco ativismo dos ministros. Já Vianna tomou o termo para descrever as transformações constitucionais pós-88, que permitiram o maior protagonismo dos tribunais em virtude da ampliação dos instrumentos de proteção judicial que teriam sido descobertas por minorias parlamentares, governos estaduais, associações civis e profissionais.

Assim, por mais evidente que possa parecer, quando nos referimos ao Estado de Direito, que de imediato remete ao Estado fundado na

---

justiça' seriam expressões correlatas, que indicariam os efeitos da expansão do Poder Judiciário no processo decisório das democracias contemporâneas. Judicializar a política, segundo esses autores, é valer-se dos métodos típicos da decisão judicial na resolução de disputas e demandas nas arenas políticas em dois contextos. O primeiro resultaria da ampliação das áreas de atuação dos tribunais pela via do poder de revisão judicial de ações legislativas e executivas, baseado na constitucionalização de direitos e dos mecanismos de *checks and balances*. O segundo contexto, mais difuso, seria constituído pela introdução ou expansão de *staff* judicial ou de procedimentos judiciais no Executivo (como nos casos de tribunais e/ou juízes administrativos) e no Legislativo (como é o caso das Comissões Parlamentares de Inquérito)".

garantia e promoção dos direitos, cerne do regime democrático e da regulação/implementação dos Direitos Humanos, é um fato fundamental que – ao ser naturalizado – oculta uma especificidade: o modo pelo qual historicamente se constituiu no Brasil uma centralidade do campo jurídico nesse debate político. Cada vez mais recorremos ao jurídico para a efetivação da conquista dos direitos, mas o que nos parece ser um “ganho democrático”, não deixa de estar articulado a um compasso de morosidade, de incapacidade operativa de se efetivamente realizar o “estado de direito”. E pior: ainda estamos assistindo a um fenômeno inverso, qual seja, o da criminalização dos próprios movimentos sociais pelo e através também do Poder Judiciário, fenômeno este que tem trazido para a arena jurídica, paradoxalmente, o contrário daquilo que eram os anseios democratizadores projetados de efetivação de mais direitos. De fato, a marginalização, a desqualificação dos movimentos sociais e no limite a sua criminalização pelas agências do Estado representa uma passagem da administração do conflito para a criminalização da conduta. A categoria “crime” passa a ser articuladora de políticas sociais na medida em que a agência do Estado torna-se centralmente técnica e jurídica, deixando a política para um segundo plano, ou melhor, fazendo política através dos mecanismos penais.

Para nós esta questão refere-se a permanente tensão e conflito entre “princípios da modernidade”, especialmente com relação à questão da ordem social, o que para Ilse Scherer-Warren poderia explicar

[...] a constante tentativa de criminalização dos movimentos sociais ou a dificuldade das elites hegemônicas em aceitar como legítimos os movimentos dos segmentos subalternos em países como o Brasil, onde os valores da modernidade estão bastante presentes. Tradicionalmente, vários movimentos sociais em uma direção conciliatória dialogam com os valores orientadores da modernidade, numa tentativa de coadunar permanência e mudança, face aos conflitos sociais e contradições que os atingem. (SCHERER-WARREN, 2010, p. 19).

Assim, com relação à criminalização dos movimentos sociais são emblemáticos os casos de julgamento das estratégias de ocupação de terras pelo Movimento dos Sem Terra (MST), ou as demandas por titulação de terras quilombolas<sup>3</sup>. Porém, é preciso ter em conta que este processo se dá também pela tendência de adequação dos próprios movimentos a “princípios de modernidade” (SHERER-WARREN, 2010). No contexto dos quilombolas, como mostra Ilka Boaventura Leite (2008), observa-se que a luta pela permanência nas terras dos antepassados se dá associada à busca de acesso ao mundo letrado, tornando a territorialidade e a escolaridade dois “pólos centrais das lutas atuais dos negros no Brasil” (LEITE, 2008, p. 104)<sup>4</sup>.

Retomando o foco da nossa argumentação, diremos que a tensão criada pela utilização sistemática do judiciário a questões políticas deve ser problematizada, pois pode envolver uma armadilha: quando acionado para promover direitos, outras forças contrárias pavimentam a via contra-ofensiva de tratar o movimento social como um “caso de polícia”. A célebre afirmação de que “a questão social é uma questão de polícia” pode ser historicamente atribuída ao ex-presidente da República Velha, Washington Luís, e esta permanece viva entre nós. Forças conservadoras

- 
- 3 Num primeiro momento, vimos uma investida em tom de criminalizar na direção da luta indígena e nas questões de titulação em terras quilombolas. Posteriormente e de modo ainda mais incisivo, a justiça do Rio Grande do Sul, por exemplo, buscou caracterizar o MST como “quadrilha” e, conseqüentemente, tentou “decretar” a sua extinção. Ou ainda quando a justiça do Pará condenou o mesmo MST a pagar uma multa de R\$5,2 milhões de reais pela ocupação de 15 dias que paralisou parte dos trabalhos da Vale do Rio Doce. Temos também assistido a Justiça brasileira proibir militantes que se envolveram em manifestações sindicais ou populares de lançar suas candidaturas, incluindo-os em uma “lista suja”. Ainda em outra frente, há o extermínio dos jovens da periferia do Rio de Janeiro e do Brasil, muitos(as) destes(as) assassinados(as) pela própria polícia. Num dos poucos casos em que a mídia não teve como deixar de relatar, de chacina de jovens, foi o próprio Exército Federal – assumindo o atípico papel de polícia – quem comandou as “missões de extermínio”.
  - 4 Este aspecto está fora do objetivo do presente trabalho, mas é uma das questões críticas da contemporaneidade no campo dos Direitos Humanos, e deve ser objeto de uma reflexão sistemática.

aliadas aos interesses dos ancestrais latifúndios brasileiros vêm trazer para a arena judiciária (com apoios) a demonização dos movimentos sociais que lutam pelo acesso à terra no país. Acusam-nos de violentos, baderneiros e “fora da lei”. Pretendendo certamente com esta estratégia difundir medo e desestabilização no seio da sociedade, principalmente dos setores de classe média, e com isto angariar mais apoios para deixar tudo como sempre esteve e foi. Tais forças se incomodam quando os setores populares acorrem às ruas, seja no campo, seja nas cidades, e, para além da própria ofensiva junto ao Poder Judiciário, utilizam-se ampla e abertamente dos meios de comunicação com o intuito de retomar a ofensiva de criminalizar os movimentos sociais e assim jogá-los contra a sociedade.

De fato, consideramos que nos falta ainda um debate mais consistente sobre o lugar da garantia normativa – formal e legal – de diferentes expressões dos Direitos Humanos, com vistas a contemplar as dimensões associadas aos direitos como uma condição necessária, mas não suficiente para se chegar à condição de autonomia e de liberdade imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, mesmo e especialmente no Brasil onde os particularismos e constrangimentos desse exercício são óbvios.

De um modo geral, queremos apontar os dilemas próprios de um processo crescente no Brasil de garantia de direitos e promoção de políticas públicas a partir de um conjunto expressivo de direitos violados. Concretamente, interessa-nos debater a crescente prioridade dada à dimensão destas violações, privilegiando-se os direitos do sujeito em detrimento dos sujeitos de direito na elaboração das prioridades sociais e no desenvolvimento de políticas sociais (RIFIOTIS, 2007). A agenda social está cada vez mais baseada na conquista de direitos e as políticas públicas mais centradas nas agendas diferenciadas dos “direitos violados”: políticas sociais normativas e aumento do campo de litígios frequentemente judicializados. Estamos pensando também aqui em

experiências que vão desde a aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), ao Estatuto da Pessoa Idosa, como a expressão viva de formas de promoção da cidadania pela via dos instrumentos normativos, que são, claro, altamente positivos, mas cuja centralidade e algumas vezes exclusividade na definição de políticas públicas precisa ser problematizada.

Políticas sociais de inclusão social, de inclusão democrática, de inclusão cidadã necessitam da conformação normativo-legal, mas extrapolam em muitos e em diferentes aspectos a legalização/formalização/normatização. Não é possível se reduzir a ação das políticas sociais de um Estado democrático ao âmbito restrito das penalizações, sanções e responsabilizações (criminais, penais, civis, trabalhistas etc.) que se tem a tramitar em situações concretas de Direitos Humanos sistematicamente violados. Ainda que concordemos que obviamente tais procedimentos sejam importantes eles não podem cumprir o deletério efeito de reduzir as multidensões inerentes da cidadania na contemporaneidade, justamente porque a cidadania, sendo multidimensional, qualquer proposta que vise equalizar direitos ou promover equidade e justiça social também deveria estar associada numa mesma perspectiva multidimensional (MATOS, 2009).

Assim, a construção que vem sendo realizada em torno de um arcabouço de formalização do Direito por via do Poder Judiciário tem se constituído numa via de formalização do acesso a direitos que nem sempre se coaduna com o exercício pleno da cidadania. Expliquemos. Entendemos que o Poder Judiciário é um instrumento democrático importante no que tange ao acesso a um conjunto – necessário – de conquistas formais para os direitos que, sim precisam estar formalizados, mas entendemos, contudo que o papel primordial do Judiciário não é, ou não tem sido, o de efetivamente promover a justiça social, mas o de “reparar” violações de direitos e “responsabilizar” violadores (quando

isso). Não se pode confundir a chave da formalização do direito por via do Poder Judiciário com o processo efetivo de construção de dimensões cruciais de uma efetiva justiça social para o país. A justiça social e a construção de políticas que ensejem a sua efetivação estão bastante além do espaço formal do direito constituído: implicam envolvimento ativo e participativo de pessoas e de coletivos e movimentos organizados da sociedade civil que têm, de fato (e não apenas de direito), as condições de opinar, de discutir, de criticar e de contribuir.

Esse aspecto se torna ainda mais especialmente relevante no Brasil, onde já sabemos ser o Poder Judiciário, aquele entre os nossos Poderes constituídos, o menos democrático e menos coletivamente controlado e monitorado pela e através da própria sociedade. As instâncias de formalização dos direitos que temos, açodadas pela prática recente da judicialização dos conflitos (agora antecedida, com alguma frequência, pela prática em algumas circunstâncias duvidosa da “mediação dos conflitos”), podem e estão produzindo justiça social, de fato? Ou: o que se poderia derivar de toda esta movimentação institucional seria uma estratégia renovada de captura das multidimensões da cidadania, desta vez por outras instâncias de “regulação” (lembro aqui da “cidadania regulada” discutida por W. G. dos Santos, 1993) travestidas agora na figura do Poder Judiciário e dos “operadores do direito”. Essa movimentação, que sem dúvida conforma normas e jurisprudência, tem sido capaz de, de fato, efetivar mais justiça e ampliar a cidadania para os brasileiros e as brasileiras?

Tem sido recorrente, até mesmo no âmbito de alguns movimentos sociais e redes societárias, o acionamento do Poder Judiciário como estratégia política de visibilização e de busca de resposta a diferentes demandas sociais por justiça. Até que ponto não se estaria na direção da produção de certo “populismo legislativo” quando se promove este tipo de deslocamento. As discussões atuais sobre “violência de gênero”, como um exemplo quase paradigmático, passam amplamente pela implantação da

Lei Federal 11340, conhecida como Lei Maria da Penha, ela se tornou um marco simbólico da maior importância para os movimentos sociais. Uma primeira preocupação analítica, com implicações políticas importantes é a homologia pressuposta entre Lei, Direito e Justiça. De fato, se a lei é o instrumento fundamental da ação do Direito através de seus operadores, todavia elas não são equivalentes. Já sabemos que os nossos operadores do Direito atuam como tradutores, ou mesmo como mediadores culturais, concretizando significados e elaborando sentidos específicos para as leis. Há numa certa medida um processo de autonomização da lei, ao qual nos referimos nos seguintes termos:

De fato, existe o risco de os textos legislativos se autonomizarem na prática jurídica e não atender às demandas sociais que guiaram a sua concepção, principalmente no âmbito da legislação penal. Por isso, é preciso discutir a efetividade do acesso à justiça e das garantias para a construção dos direitos e o desenvolvimento de seus sujeitos. Apenas assim se assegura a autonomia e o caráter democrático das políticas sociais. Caso contrário, pensando avançar na experiência democrática, operamos apenas em concessões legislativas que não se realizam em políticas públicas e investimentos sociais concretos (RIFIOTIS, 2008b, p. 52).

Entendemos, pois, que tendo este como um pano de fundo o acesso à justiça não significa ou se desdobra, necessariamente, em acesso à cidadania. E mais, ao judicializar as questões políticas, de direitos e de busca por justiça social, podemos incorrer no risco, muito eminente para as condições brasileiras – as atuais e mesmo as já ultrapassadas –, de se restringir e novamente “regular” a cidadania, desta vez por intermédio e através de outro Poder, o Judiciário (antes o fizemos através do Poder Executivo e das políticas trabalhistas). O entendimento de que a correção e responsabilização judicial/judiciária pelo direito violado é “o” instrumento que conduz efetivamente à promoção de políticas de justiça social, constringe, limita, poda o exercício da cidadania.

## **OS OUTROS PODERES: executivo e legislativo – protagonismo nas políticas públicas e na representação como formas de efetivação de diretos e de garantia da justiça social**

No Brasil é igualmente recorrente o esforço de aprovação de leis, para, na seqüência, a luta política concentrar-se nas condições necessárias para se operacionalizar e viabilizar a tal Lei, buscar os recursos (econômicos, humanos, infra-estruturais etc.), efetivar a Lei e, com alguma freqüência infeliz, deixá-la escorrer para o limbo da regra/lei que “não pegou”. Não é sem importância este fato, ainda que corriqueiro e banal, porque ele implica um deslocamento do centro gravitacional da luta política. Assim, movimentos sociais e organizações de garantia e promoção dos Direitos Humanos e da cidadania passam a orientar, senão limitar, a sua atuação à garantia da aplicação da norma jurídica, enquanto os agentes governamentais procuram meios para implantá-la num quadro quase sempre deficitário. Cria-se assim um deslocamento político, que confirma uma certa inversão e mesmo a perversão da garantia jurídica editada já que a mesma se dá por fora da possibilidade de construção coletiva e participativa de uma política pública que seja mais ampla, mais inclusiva, mais desconstrutora daqueles processos de hierarquização e de injustiça para os quais ela teria importante papel específico a cumprir. A autonomização dos marcos jurídicos tem conseqüências importantes e que consideramos fundamentais para a compreensão dos processos políticos em curso atualmente no Brasil<sup>5</sup>.

Tal contexto deve ser situado num quadro mais amplo do próprio judiciário no mundo contemporâneo. De fato, como procuramos argumentar em outro texto (RIFIOTIS, 2008b) frente a processos de construção de justiça alternativa e a um quadro de ineficiência do judiciário, é paradoxal o processo de judicialização. Ele se apresenta

---

5 Os processos de judicialização não se limitam ao Brasil, sendo uma marca tendência bastante difundida em diversas tradições jurídicas (PEDROSO; TRINCÃO; DIAS, 2001; PEDROSO, 2002).

como um movimento ambivalente que tende a ampliar o escopo dos litígios atingidos pelo jurídico ao mesmo tempo em que são fortalecidos os mecanismos de informalização tais com a mediação, arbitragem e conciliação. A questão de fundo é um movimento amplamente difundido no mundo contemporâneo e que sobre o qual erguem-se alternativas e estratégias de lutas sociais no campo dos direitos, mas que está fora do nosso objetivo no presente texto.

Assim, retomando o mote que originou nossos questionamentos – o da judicialização recente em vários âmbitos da política brasileira –, entendemos também que seria perfeitamente pensável que tal grito pela judicialização poderia estar refletindo a inépcia e as inoperâncias das próprias políticas sociais gestadas pelo país que têm, na chave exclusivamente distributiva e numa ênfase exclusiva das desigualdades materiais, o seu eixo norteador e primordial. Também importa mencionar o quão “cegas”, impermeáveis e insensíveis têm sido as políticas públicas brasileiras para com eixos cruciais da transversalização multidimensional da cidadania contemporânea: gênero, raça/etnia e diversidade sexual, por exemplo e para citar os mais debatidos na esfera de atuação da Plataforma Internacional dos Direitos Humanos, e que são vetores quase intangíveis das políticas sociais brasileiras (GOMES, 2006, MORAIS, 2010).

Vamos nos reportar aqui aos outros Poderes, inicialmente ao Executivo e ao processo de construção de suas políticas públicas, especialmente das políticas sociais. Nossas políticas sociais costumam estar vertebradas, mesmo com todos os avanços empreendidos ao longo dos anos 90 e na primeira década do século XXI (FARAH, 2004), sobretudo no que se refere à visibilização internacional de uma agenda de Estado pautada pela plataforma internacional dos Direitos Humanos, pelos eixos da “universalização” e “focalização” de políticas e não por outras dimensões igualmente relevantes no que tange à promoção e efetivação da justiça social, a exemplo das questões culturais, simbólicas e identitárias,

com vistas à promoção do reconhecimento político, que estão no cerne dos debates contemporâneos sobre a justiça social e que já estão consagradas no sistema especial de proteção dos Direitos Humanos supra-mencionado.

Quando se identifica o eixo da “universalização” em nossas políticas sociais, vemos que estas recobrem um campo típico da busca universal pela igualdade basicamente material que tem sido, no país, vetorializado pela luta contra a pobreza e as vulnerabilidades e riscos freqüentemente a ela associados. Esse é um tema, indiscutivelmente relevante na agenda social do nosso país, claro, mas pesquisas já constataam não se pode subtrair de relevância e de importância outros temas/eixos igualmente relevantes da luta por justiça social que, por sua vez, têm conotações que estão longe de ser meramente de caráter distributivo, mas estão vinculadas ao (falso ou distorcido) reconhecimento cultural e simbólico e a dimensões importantes da representação e participação políticas (a partir dos eixos transversalizadores de raça/etnia, sexo/gênero, sexualidade e idade/geração, para mencionar os mais recorrentes).

Cabe destaque aqui à afirmação de que uma acepção mais ampliada e multidimensional de cidadania e de direitos, como temos afirmado, precisa incluir não apenas a titularidade dos direitos (e a reparação dos direitos violados), mas uma participação cívica mais ativa dos sujeitos, com vistas a garantir seus pertencimentos identitários a determinados grupos, comunidades e mesmo a dimensões subjetivas que estejam em situação de subalternização, violação, opressão, discriminação e não reconhecimento. Em direção complementar, podemos nos referir ao fato do Poder Executivo brasileiro estar se tornando, a cada dia mais, um agente que começa a ser percebido pela população como, de fato, protetor e promotor da cidadania como um avanço democrático<sup>6</sup>.

---

6 Trata-se de matéria controversa e que consideramos pouco debatida e por esta razão temos procurado participar dos debates públicos sobre a questão e publicamos recentemente um trabalho detalhando a questão no âmbito da “violência de gênero”

Pretende-se aqui também estabelecer algumas breves referências que possam informar uma compreensão igualmente ampliada da representação política como instrumento de inclusão política e promoção da justiça social. Entendida como um aspecto fundamental para a erradicação das injustiças que afetam as sociedades ao redor do mundo, os novos conceitos e práticas de representação promoveriam a ampliação do escopo da participação no governo, não só através de si mesma, mas aliada à presença estratégica da sociedade civil, assegurando a inclusão das demandas dos grupos na agenda pública de debate. A questão que nos parece elucidar a intrincada rede que se forma pelas demandas por direitos, entendidas estritamente no âmbito normativo, está nos “ganhos jurídicos” e o acesso dos movimentos sociais ao legislativo. Além do mais, a promoção da justiça passa igualmente pelo espaço da participação e da representação políticas.

A nova onda de debates acerca dos paradigmas da justiça passa a compreender a esfera política como uma das faces da injustiça, sendo necessário para uma sociedade justa, o aprofundamento e alargamento da democracia, com o objetivo de promover uma sociedade mais equânime e menos excludente. A partir daí, uma nova atenção começa a ser dada a este tema, que se tornou um dos principais paradigmas da Ciência Política contemporânea, qual seja, o da inclusão democrática das minorias.

Entendemos que seja urgente e necessário se pensar como o debate teórico sobre a representação de grupos (e não apenas de indivíduos) e a emergência de novos grupos identitários se reflete nas práticas políticas concretas brasileiras. Seria necessário também verificar como estes grupos se articulam com algumas formas de organização –

---

no Brasil, no qual retomamos justamente as múltiplas dimensões da centralidade do jurídico nas lutas sociais (RIFIOTIS, 2008a).

tais como as frentes e bancadas parlamentares – de forma a proporcionar um incremento na representação destes grupos historicamente excluídos dos processos políticos – podendo promover tanto o avanço do debate teórico sobre o tema, quanto um avanço de nossas próprias instituições e cultura democráticas (PINHEIRO, 2010).

Para Young (2000b), promover a justiça social significa eliminar os parâmetros de dominação, que, por sua vez se incumbem de impedir que as pessoas determinem as próprias ações, e de opressão institucionalizadas que comumente criam constrangimentos ao desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias à participação em espaços públicos onde os indivíduos e grupos expõem opiniões e perspectivas acerca da vida social de forma a serem ouvidos pelos outros. Ambas dependem da forma como estão organizadas as estruturas institucionais. A justiça tem a ver com promoção das condições necessárias para que todos possam não só exercer suas capacidades como expressar suas experiências publicamente, participando dos processos de tomada de decisão, que tem papel fundamental na estruturação da sociedade em que vivem. Isso não significa dizer que as questões distributivas não sejam um importante aspecto da justiça, mas, sim, que o escopo do debate deveria ser ampliado e ir além, de forma a abarcar o político e as organizações institucionais de representação democrática, pois este contexto institucional também é responsável pela reprodução das desigualdades materiais e dos constrangimentos injustos que afetam os indivíduos, causando mais opressão e dominação.

Para Fraser (1995), apesar de Young não falar diretamente no tema do reconhecimento, o centro da discussão desta seria o paradigma do reconhecimento entendido por aquela como uma das formas de se abordar as injustiças sociais ligadas “a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” que hierarquizam os indivíduos e grupos de forma a criar ou manter desigualdades. Os tipos de injustiças que

nascem dessa desigualdade são aquelas tipicamente denunciadas pelos movimentos sociais de esquerda. Estes grupos se caracterizam, entre outras coisas, pela luta por reconhecimento de suas identidades subalternizadas.

Ainda segundo Fraser, Young mostraria seu comprometimento com estes movimentos, buscando desenvolver uma teoria da justiça que estivesse implícita na prática política dos movimentos. Aquilo que distinguiria estes movimentos seria a forma como estes compreendem a cultura dominante como um lócus de opressão (reivindicando através das políticas da diferença), a sua efetiva rejeição do ideal assimilacionista e uma postura de forte valorização e reconhecimento das diferenças (entendidas não como desvios dos padrões gerais da sociedade, mas como variações dentro de uma mesma cultura).

Na tentativa de conciliar os dois paradigmas, Fraser (1995; 1999; 2001) se lançou na discussão acerca das teorias da justiça: de um lado observavam-se as injustiças econômicas representadas pelo paradigma da redistribuição e de outro as injustiças culturais, cujo paradigma seria o do reconhecimento. Apesar de acreditar que na prática social as questões econômicas não podem ser entendidas separadamente das questões culturais, para fins analíticos, os dois eixos poderiam ser colocados em lados opostos para que pudessem ser, no final, novamente articulados dentro de um projeto de transformação social que promovesse relações mais equânimes entre os indivíduos de uma sociedade.

As críticas e debates no entorno do dilema redistribuição/reconhecimento acabou por trazer de volta a dimensão política das desigualdades, relegada a um segundo plano tanto pelos movimentos, quanto pelos teóricos do reconhecimento, que preocupados com as injustiças advindas do não-reconhecimento das diferenças, deixaram de lado o aspecto fundamental da redistribuição e da política. A desvalorização da questão econômica, por sua vez, obscureceria

o paradoxo que se esconde nesse dilema, já que demandas por reconhecimento têm o intuito de afirmar a diferença, enquanto lutas por redistribuição envolvem a homogeneização dos grupos culturais, ao reivindicar uma redistribuição de bens mais equânime na sociedade.

Interessa aqui destacar a falta de reflexão intensiva no que se refere às modalidades concretas de negociação que têm lugar neste âmbito. Dizemos isso em termos concretos de estudos sobre a relação e os modos de negociação que se reproduzem cotidianamente no âmbito do legislativo face às demandas sociais. Seria interessante refletir sobre os riscos de produzir-se na interação com o legislativo uma espécie de equivalência geral dos direitos como “moeda de troca”, e no limite, a promoção de fato de algo como um populismo legislativo (RIFIOTIS, 2007).

Assim, mesmo que se possa distinguir as coletividades que defendem a redistribuição daquelas que demandam o reconhecimento, há um terceiro tipo que Fraser chamou de coletividades ambivalentes – como os coletivos que acionam os marcadores sociais vinculados a raça e gênero – que denunciariam os dois tipos de injustiça, e que demandariam tanto a redistribuição como o reconhecimento, expondo esse paradoxo. No seu contra-argumento a Fraser, Young afirmou que a dicotomia que Fraser cria entre economia política e cultura seria resultado da maneira com que ela erroneamente representa alguns movimentos sociais, de forma que a luta destes se reduziria à busca por reconhecimento como um fim em si mesmo, ao invés de entender o reconhecimento cultural se referindo à justiça política e econômica, que é a maneira como ela aborda o tema. E foi assim que Young terminou por denunciar o falso binarismo do dilema criado por Fraser, afirmando que o fim da manutenção de dicotomias sempre foi uma das reivindicações mais importantes da teoria política feminista, inclusive da própria Fraser (1995; 1999; 2001; 2005a) que este descreveria bem a forma como uma série de dicotomias

invisibilizaram e invisibilizam até hoje, aspectos importantes da vida social agindo – conscientemente ou não – como uma maneira de reforçar as injustiças que encontramos na sociedade. Para além destas duas dimensões, haveria uma terceira que recuperaria o político na forma da representação. Essa dimensão estaria dividida em dois níveis de injustiças: uma ausência ou falta de representação na política ordinária e o problema do mau enquadramento (*misframing*).

O primeiro nível – *ordinary-political misrepresentation* – se refere, pois, à representação nas próprias instituições políticas. As correções das desigualdades nesse nível geralmente envolvem a discussão acerca de cotas, reserva de assentos ou outros mecanismos que promovam a inclusão democrática de grupos sub-representados na política institucional e nas instâncias participativas da sociedade. Num segundo nível estaria localizado o problema do *mau enquadramento (misframing)* que aconteceria quando as questões de justiça seriam colocadas de forma a, novamente, excluir alguns grupos de suas considerações. A autora busca agora incorporar a concepção da política como elemento norteador das discussões e avaliações a respeito das práticas e significados culturais que moldariam os valores e critérios socialmente reconhecidos que, por sua vez, costumam definir inclusive os padrões de injustiça, criando e reforçando as desigualdades estruturais da sociedade. Por tudo isso, a discussão dos paradigmas de reconhecimento, redistribuição e representação na “política ordinária” comportam elementos desse *misframing*, que reduzem o escopo do debate sobre justiça.

Aqui estamos tentando demonstrar como Direitos Humanos fundamentais permanecem sistematicamente violados no país porque sequer são tratados pelas teorias ou mesmo pelas instituições como questões de justiça social. Também estamos insistindo no ponto que a via privilegiada da judicialização da política como “a” forma para o alcance ou a reparação de tais injustiças é ineficaz ou insuficiente, pois

as injustiças estão profundamente e deleterianamente articuladas numa trama sócio-político-histórica que envolve, no mínimo, redistribuição, reconhecimento e representação.

A partir da proposta renovada dos 3Rs da justiça social elaborados por Fraser é possível ampliar este espectro analítico e de compreensão sobre as urgências que estão vinculadas à efetivação dos Direitos Humanos no país. Os construtos analíticos elaborados por Fraser perfeitamente se coadunam com resultados de pesquisas recentes (MATOS, 2008) que têm sido desenvolvidas para questionar inclusive a representatividade democrática do parlamento brasileiro em termos de maior justiça de gênero, por exemplo. O Brasil, que tem 9% de mulheres parlamentares na Câmara de Deputados, numa perspectiva comparada internacional, se iguala à situação dos países árabes (9%). Nosso país ocupa posição lamentável no ranking mundial: o 107º. lugar dentre um conjunto de 137 países. Não nos encontramos sequer em posição de liderança na própria América Latina e Caribe, pelo contrário, figuramos em penúltimo lugar neste outro ranking, perdendo apenas para a Colômbia (8,4%) e o Haiti (4,1%). No continente somos em muito superados pela Costa Rica (35,1%) e Argentina (com 41.6%), por exemplo. Certamente estes não são números dos quais devemos nos orgulhar e estes refletem que no âmbito do Poder Legislativo muitas desigualdades e injustiças ainda se perpetuam e se mantêm.

Após uma longa pesquisa – “A Política na Ausência das Mulheres: um estudo sobre recrutamento trajetórias/carreiras políticas e comportamento legislativo de mulheres”<sup>7</sup> – realizada entre os anos de 2006 e 2008, chegamos a resultados desoladores que brevemente

---

7 A pesquisa foi realizada a partir de um conjunto de 112 entrevistas semi-estruturadas com mulheres candidatas (53 candidatas de um total de 95) à Assembléia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) para o ano de 2006, mulheres que se elegeram para tal mandato na ALMG (7 deputadas estaduais de um total de 9 eleitas neste pleito); também informações oriundas de entrevistas realizadas com deputadas federais eleitas (24

resumimos aqui a partir do recorte analítico da justiça social proposto por Fraser e aqui também rapidamente apresentado. No que tange à dimensão da *redistribuição* foi perfeitamente possível identificar como uma moldura profundamente desigual em relação à estrutura econômica (que está indiscutivelmente transversalizada por gênero) impacta decisivamente a participação feminina. Trata-se da falta de autonomia econômica que, claro, está perversamente associada a outras faltas, mas que recobre de um esforço ainda maior, tanto a propositura das candidaturas femininas quanto a competição delas no momento propriamente eleitoral. Neste sistema de trocas parece-me muito claro que as mulheres candidatas no Brasil ainda estão muito distantes de patamares efetivos de equidade e de justiça.

Quando pensamos na dimensão do *reconhecimento* pareceram-nos ainda mais eloqüentes os resultados: os obstáculos promovidos por hierarquias simbólico-culturais politicamente institucionalizadas e desta vez de modo muito assimétrico para os homens e as mulheres mantêm, criam e perpetuam um determinado conjunto de representações estereotipadas de gênero que acabam por ratificar requisitos legitimados para essa participação. Neste sentido, o espaço da política parlamentar permanece masculino por excelência: cego às diferenças de gênero, os partidos políticos no Brasil têm funcionado como um obstáculo a mais a ser transposto pelas mulheres aspirantes na política. Pareceu-nos urgente a reconstrução de um contexto político partidário mais justo à efetiva participação feminina: as ações afirmativas implementadas, quando existentes, têm sido tratadas de modo ambíguo pelas respectivas lideranças e seus efeitos são praticamente retóricos e inócuos. É necessário ressaltar também que as nossas estruturas partidárias, de um

---

deputadas de um total de 45 eleitas para o ano de 2004), e líderes partidários de 16 Partidos Políticos diferentes (28 entrevistas em 2009).

modo generalizado, mantêm-se frágeis, pouco burocratizadas e bastante monopolizadas por padrões de atuação de lideranças individualistas, personalistas e frequentemente centralizadoras. Há um gigantesco trabalho a ser realizado neste campo partidário para que a representação feminina possa, efetiva e democraticamente, tornar-se uma realidade.

Em relação à dimensão *política na forma da representação* evidenciamos outros graves problemas à participação e representação justa de gênero. No âmbito da representação política ordinária que seria aquela efetivada nas próprias instituições políticas, a situação, apesar do indiscutível protagonismo brasileiro no contexto regional latino-americano e todas as estratégias de correções das desigualdades nesse nível – a legislação acerca de cotas, outros mecanismos que promovessem a inclusão democrática de grupos sub-representados na política institucional e nas instâncias participativas da sociedade como cotas nas instâncias executivas dos partidos, por exemplo – têm surtido um efeito praticamente nulo para alavancar os índices de elegibilidade de mais mulheres. Não é possível mais associar este insucesso a argumentos que (re)colocam nos ombros das próprias mulheres brasileiras a responsabilidade de um quadro muito ampliado de injustiças. Foi onipresente na fala das lideranças partidárias entrevistadas a justificativa de que as mulheres é que não “querem concorrer”, “não querem se candidatar”. O interessante é que nem este argumento pareceu-nos totalmente verdadeiro. Seria perfeitamente esperável que com o quadro descrito que uma maior adesão feminina fosse impensável. Todavia, da década de 90 até os anos de 2006 o número de candidaturas femininas no país mais do que triplicou. Ademais de todos os obstáculos aqui enunciados as mulheres brasileiras têm sim se apresentado aos pleitos eleitorais e a cada ano em maior volume: o que de fato não tem ocorrido é a sua efetiva eleição pelo eleitorado brasileiro.

É a partir daí que passa sim a fazer sentido ponderarmos se não estaríamos desenvolvendo, e em concomitância com as ações de incentivo

às mulheres políticas, um silencioso (mas muito eficaz) processo de pavimentação de obstáculos à sua elegibilidade. Trata-se aqui de ponderar até que ponto estariam sendo reforçados no país aspectos que aludam a efetivar uma construído caminho de mau enquadramento (*misframing*) para as candidaturas femininas ao parlamento brasileiro. Entendemos aqui que este se constitui em um grave problema porque, sobretudo é silencioso: ele normalmente acontece quando as questões de justiça são colocadas paradoxalmente de forma a excluir alguns grupos de suas considerações.

As mulheres políticas no Brasil incorporam um paradoxo, elas ocupam precisamente um lugar impossível: se forem mulheres como os estereótipos arraigadamente vigentes de gênero as definem – doces, sensíveis, conciliadoras, cuidadoras – serão destruídas por um processo de disputas políticas, eleitorais, partidárias e parlamentares profundamente agressivo, egoísta e competitivo; se forem mulheres agressivas, corajosas, ambiciosas, determinadas, competitivas, simplesmente não serão mais vistas como mulheres, terão se “masculinizado” e serão tratadas como “generalas”, “autoritárias”, “intransigentes”, não capazes mais de representar as “outras” mulheres. Este é o desenho afinal do mau enquadramento político construído sobre as mulheres políticas no Brasil. E ele, silenciosamente, tem produzido os seus efeitos que são a um só tempo anti-democráticos, injustos e desqualificadores do processo longo e continuado de conquistas das mulheres brasileiras. Aqui se descortina a urgência – seja no plano da conquista de mais poder, seja na conquista de mais espaço teórico e de pesquisa para a produção de um conhecimento acadêmico também mais justo – de se incorporar uma nova concepção da democracia representativa que destrua, nas suas bases, o processo silenciosamente permanente de construção desse *misframing*.

Faz parte necessária dessa desconstrução uma profunda reavaliação e discussão daquelas práticas e significados culturais que

têm moldado os valores socialmente reconhecidos como “os” padrões de justiça no país. Se há no país a experiência de desigualdades sociais, culturais e políticas profundas – e este ensaio pretendeu dar destaque a isso –, precisamos de padrões de justiça que operem igualmente na chave da busca de superação das assimetrias, desequilíbrios e injustiças por intermédio e através da participação política, mas também através de patamares mais justos de representação democrática, assim como de efetiva contribuição na elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas públicas. As desigualdades estruturais da sociedade brasileira – as de cunho redistributivo, as de reconhecimento e aquelas referidas à representação – não podem mais continuar a impedir que determinados temas e aspectos da vida social sejam abordados como problemas relativos à justiça social e não podem impedir que os Direitos Humanos e a cidadania possam ser uma realidade concreta no país.

No nosso ponto de vista são os próprios sujeitos de direitos, os humanos, que devem vir à cena pública, não apenas ou exclusivamente através do Poder Judiciário, mas a partir de todos os poderes constituídos democraticamente e participar. A construção de uma cultura cívica da participação e de controle público, de modo transparente e democrático, é a condição de emergência e permanência de uma cidadania que tenha no conjunto dos Direitos Humanos já constituídos uma ancoragem real e não apenas formal.

## **DIREITOS HUMANOS E A PERSPECTIVA DA CIDADANIA MULTIDIMENSIONAL**

Reconhecendo os Direitos Humanos como universais, históricos, indivisíveis e interdependentes e, igualmente reconhecendo que à plataforma clássica dos direitos políticos, civis, sociais e econômicos e culturais (que conformariam o sistema geral de proteção), já acrescentamos um sistema especial e específico de proteção (no âmbito da plataforma internacional

dos Direitos Humanos) que visa à prevenção da discriminação e à proteção efetiva de pessoas e grupos potencialmente vulneráveis e merecedores de tutela especial (a exemplo das mulheres, das crianças, adolescentes e idosos, dos portadores de deficiências etc.) é que fica impossível imaginar que a judicialização como “a” via da solução dos conflitos e da violações desses direitos (especialmente destes últimos direitos referido à proteção especial), por si, sem imaginar que restabelecer padrões de justiça requer da cidadania muito mais do que o acionamento do Poder Judiciário.

Porém, no nosso entendimento, o processo de judicialização dos Direitos Humanos não é redutível a uma questão do campo jurídico ou dos operadores do Direito, mas envolve uma concepção do que sejam direitos e como traduzi-los em políticas públicas, tanto na visão do governo quanto dos próprios movimentos sociais, e suas relações com o poder legislativo, conforme discutiremos no próximo tópico a seguir.

À trilogia já clássica dos direitos – civis, políticos e sociais (MARSHALL, 1967; BENDIX, 1996) resgata a possibilidade de serem constituídos determinados conjuntos de instituições de caráter tanto local quanto nacional e internacional que seriam correspondentes, a saber: os tribunais (direitos civis) , os corpos representativos (direitos políticos) e os serviços sociais e as escolas (direitos sociais). No nosso entender poderíamos ir além da proposta sugerida por Bendix (1996) e ampliar suas considerações para incluir o fato de que a atual plataforma internacional dos Direitos Humanos requer, para efetivação dos direitos, um conjunto associado dos três poderes “clássicos” já constituídos – Poder Judiciário, Poder Legislativo e Poder Executivo – juntamente com a atuação protagônica e fundamental da própria sociedade através de seus movimentos, ONGs e redes sociais organizados. Seria a este conjunto complexo e articulado de instituições que necessitamos reportar para se imaginar que algo desejável, especialmente em regimes de profundas desigualdades sociais (como é claramente o caso do Brasil), como a

justiça social e sua correlata a cidadania efetiva sejam construídas democraticamente.

A cidadania tem se comportado como conceito que reivindica a democracia e a alteridade na medida em que está associado ao reconhecimento do outro (ou à sua exclusão e não reconhecimento), no mínimo, no que tange ao discurso dos direitos civis e políticos (e nem tanto no plano da cidadania social). A democracia contemporânea tem enfatizado expressivamente a dimensão cidadã da atuação civil e política, procurando ressaltar fase em que, quanto mais se expandem os direitos de cidadania, mais seria expandida a própria democracia (ou seja, democratizar a democracia). Essa democratização, por sua vez, vem ocorrendo também no plano social em democracias recentes, que têm, no seu horizonte, desafios gritantes de desigualdades sociais, culturais e econômicas. Mas esse tem sido um processo lento, gradual no qual o que se coloca em jogo é tanto a forma e as regras quanto o conteúdo da inclusão de “minorias” e de “diferentes diferenças” (multi-pertencimentos e multi-identidades) no atual jogo político-democrático e na expansão da plataforma internacional dos Direitos Humanos. Trata-se de um fenômeno relativamente recente e ainda não concluído, que merece um destaque aqui.

Importa salientar que a cidadania pode ser enfocada a partir de distintos pontos de vista teóricos e analíticos e estes podem, em certa medida, até ser contraditórios, mas aquela é processual. Por exemplo, para governantes, é comum lançar mão da cidadania para se referir à legitimação de suas ações governamentais (ou seja, para justificar projetos, no âmbito das políticas públicas, que visem à expansão de direitos); mas há apropriações na direção oposta, e isto se dá, em outro exemplo, quando determinados partidos políticos de ideologias conservadoras fazem uso da retórica dos direitos de cidadania para justificar suas próprias iniciativas de manutenção do *status quo*. Como veremos nas partes subseqüentes deste ensaio, a cidadania não significa

a mesma coisa em todas as sociedades e em todos os tempos. Pode-se dizer que não existem padrões definitivos de cidadania, no sentido de um corpo de direitos e obrigações fixo e fechado, já que estes tendem a refletir, a acompanhar os padrões de determinadas sociedades políticas em diferentes níveis de desenvolvimento. Embora seja possível definir, com pequena margem de discordância, um padrão geral de direitos políticos e civis (e, portanto, mais fácil seria operar uma distinção minimamente estável para a cidadania civil e política), não se encontra o mesmo acordo quando estabelecemos o nível de bem-estar social ou de inclusão democrática a serem proporcionados aos cidadãos. Na verdade, conforme observou Dahrendorf (1994), a importância da cidadania social está justamente em sua capacidade de se ampliar e se redefinir à medida em que os padrões da sociedade mudam.

Cidadania, especialmente a cidadania política e social, nos nossos dias, não pode mais ser concebida como atributo ou condição de sujeitos, mas ela é inevitavelmente *processo*. Nesse sentido, o tema da cidadania possui em sua concepção uma extensão e uma abertura interdisciplinar reveladora da multiplicidade de dimensões no campo da política e da sociedade que, como pretendemos demonstrar, não nos permitirá o acesso à superação das contradições e das perplexidades que cercam a temática referida aos valores e direitos fundamentais como a liberdade, a justiça social, a igualdade e a solidariedade, a menos que possamos recolocá-la em um patamar multidimensional e enfrentar seus paradoxos e complexidades.

As marcas e os marcos principais que caracterizam a transição do século XX para o XXI clamam por redefinições e relocalizações de velhos temas nesta nova “era dos direitos”, tornando-se inadiável interligar a análise política da cidadania com a sua análise sociológica e até mesmo psicológica, em busca da construção dos Direitos Humanos que, de fato, tenham uma operacionalidade e uma substancialidade real na

vida prática e não estejam ou existam apenas arrolados formalmente. Se, historicamente, o conceito de cidadania reforçava o pertencimento a uma comunidade política, pensada inicialmente no território da cidade e depois do Estado Nação, sabemos hoje que a cidadania já não está unicamente ligada a esses territórios, mas se afirma no espaço internacional e supranacional, e apenas podemos alcançá-la em seu pleno teor constituindo-a de seu sentido territorializado múltiplo (ou mesmo em processo permanente de desterritorialização), no qual vários pertencimentos podem ser (e são) politicamente acionados.

Falar em direitos que visem a efetivar a valorização humana – os Direitos Humanos – requer, na sua relação com a cidadania contemporânea, a leitura pessoal e social de que a cidadania é multidimensional, afetando a condição humana em vários dos seus aspectos. Esse conceito, numa perspectiva contemporânea, compreende então todos os direitos de uma só vez: os fundamentais, os políticos, os civis, os sociais, os econômicos, os culturais, os ambientais, assim como os direitos difusos que, como se sabe, podem estar em constante tensão paradoxal com as ideias de liberdade; de justiça política, social e econômica; de igualdade de chances e de resultados e de solidariedade a que também se vinculam. Mas é preciso enfatizar que o conteúdo da cidadania atual compreende esses direitos como valores (formais) e também como características existenciais (substâncias) inerentes ao processo de construção cidadã. Por exemplo, de nada adianta ser titular de liberdade de expressão se não se possui a educação mínima para a manifestação crítica das próprias ideias. A essa visão dos direitos (e mesmo da cidadania) se vincula a noção recente de indivisibilidade e integralidade às quais se acrescentaria a de multidimensionalidade.

Se a cidadania é complexa e multidimensional, somente o caráter da integralidade – que de modo paradoxal, está associada às diferentes dimensões que a circunscrevem – e da transversalidade poderá efetivar

tais direitos. Como veremos adiante, é urgente transversalizar as multidimensões da cidadania para fazermos efetivar a justiça. Dentre eixos diferenciados que transversalizam a cidadania contemporânea, destacaríamos: gênero, raça/etnia, geração, diversidade de orientação sexual, além dos clássicos território e classe social. No nosso entender, são essas “outras” dimensões que vêm disputando o conceito e, entre outros efeitos surpreendentes, fazendo emergir desse processo a nova cidadania que agora parece ter sexo, cor, sexualidade e idade, por exemplo. Também importa destacar que essas dimensões são exatamente as mesmas que compõem o rico mosaico identitário e de diferentes diferenças na contemporaneidade, enfatizando que há um caráter paradoxal nas próprias subjetividades contemporâneas: elas são constituídas em processo, a um só tempo, individuais e coletivas, assim como atravessadas por dimensões múltiplas que são acionadas, contingencialmente por necessidades políticas. A igualdade, por sua vez, obedece ao mesmo princípio paradoxal: ao mesmo tempo que é um princípio absoluto (perseguido na contemporaneidade), é também uma prática histórica contingente. No aspecto político, as recentes reivindicações por igualdade envolvem, paradoxalmente, tanto a aceitação, quanto a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. Em outras palavras: os termos de exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são, ao mesmo tempo, negados e reproduzidos nas distintas demandas por inclusão política e social (SCOTT, 2005).

Nesse percurso, cabe destacar que o pluralismo político e a diversidade social que evidenciamos hoje estão vinculados, pelo menos, a dois fatos sociais e políticos novos: (a) à emergência política de grupos sociais que antes eram invisíveis (a exemplo das culturas indígenas nas Américas, das mulheres e dos coletivos gays e lésbicos); (b) à percepção de que algumas diferenças e discriminações podem ser constantes durante longos períodos históricos, mas é apenas em algumas épocas específicas

que elas passam a ser acionadas como politicamente significativas. Nesse último sentido, a diversidade de qualquer sociedade existe na medida em que seus indivíduos a percebam e a reivindiquem como tal.

Estamos assistindo ao alvorecer de muitas reivindicações por reconhecimento e inclusão política que têm produzido efeitos concretos na forma organizativa dos Estados. Ou seja, não estamos experimentando Estados fragmentados e em crise, mas Estados que tentam responder às fraturas históricas na cidadania. A judicialização da política tem aqui uma ancoragem evidente. Após esta última crise financeira global é o Estado quem retorna à cena global com força maior. Apenas para contextualizar, no Brasil, desde a criação das conferências, já foram realizados 100 encontros nacionais e centenas de milhares foram realizados nas esferas municipais e estaduais. Do total nacional até agora contabilizamos 12 Conferências/Encontros entre os anos de 1941 e 1988, que trataram especificamente do tema da saúde; 20 deles foram organizados entre 1988 e 2002 e debateram além das políticas de Saúde, as políticas de Assistência Social, Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Segurança Alimentar e Nutricional; e os demais 67 casos, que correspondem a 63% do total, ocorreram entre 2003 e 2010, no âmbito dos dois governos Lula (BRASIL, 2010).

Aquilo que nos importa salientar é que, nesse processo crescente de apresentação de demandas, de pluralismo e, em alguns países, de efetivo reconhecimento de um processo de multiplicação dos pertencimentos (multisexualização, multiracialização etc.) pelo Estado, a proposta da reconstrução de modelos de democracias que lhes façam, de fato, justiça não deveriam se alijar por completo dos pressupostos básicos da modernidade. Mas também não é possível, simplesmente, o abandono de um projeto político que seja multidimensional. Entendo que valores fundamentais como a igualdade e a universalidade são princípios ético-políticos sólidos que podem e precisam ser demandados pelos diferentes coletivos oprimidos. Desse modo, o pluralismo político e de diversificação dos pertencimentos

que enunciam a multidimensionalidade que estamos destacando aqui não podem ser indiscriminados, mas precisam estar associados a critérios que os definam como efetivamente justos. É necessário identificar que há uma ideia comum subjacente a essa experiência: a necessidade de reconhecimento político das diferenças e das identidades que tiveram suas dimensões centrais relegadas ao ostracismo político do mundo sem importância do privado. Mas disso não decorre que todas as identidades e todas as culturas contenham contribuições igualmente valiosas para o bem estar, a liberdade e a igualdade entre os humanos, quer dizer, não implica a hipótese de um relativismo generalizado (a qual repudiamos também), assim como não estamos pressupondo que todas as dimensões identitárias dos sujeitos (elementos articuláveis das recentes demandas por cidadania) que sejam passíveis de agenciamento político devam, apenas por isso ser contempladas pelo Estado. Os parâmetros que definirão este atendimento só podem ser aqueles vinculados a critérios normativos que (re)estabeleçam a justiça social.

Em outros termos, entendemos que o objetivo maior do alcance da justiça social, em sociedades como a nossa – democrático-liberais e plurais, mas profundamente desiguais – onde permaneceria uma constante tensão entre a perspectiva de se ter direitos em uma ordem hierarquizada e profundamente iníqua, só pode ser estabelecida com mais democracia e mais cidadania dos, por e para os sujeitos e não com o acionamento estrito e limitado dos poderes constituídos. Ainda que este acionamento seja necessário, o mesmo não é suficiente para o objetivo pretendido de alcance de maior justiça, assim como parece-nos impossível também que a sociedade civil, ainda que mobilizada, sozinha possa realizá-lo. Isto implica necessariamente hoje entender que a justiça social extrapola tais poderes e está visceralmente associada à emergência deste “paradigma das diferenças” social e politicamente acionadas em nossa “modernidade tardia”: Estado e seus poderes constituídos e

sociedade civil, ambos sistemicamente mobilizados têm mais chance de conquistar tal empreitada.

As diferenças entre os indivíduos sempre existiram, mas elas nunca foram tratadas numa chave política e social, da forma como são hoje. Os cidadãos não eram chamados a participar de auto-governos democráticos nem dividiam com tanta freqüência um espaço público, a vizinhança, e muito menos universidades, bares, cafés ou outros espaços de interação. Como mostra Habermas (1984), mudanças profundas na forma como os indivíduos passam a interagir num determinado momento histórico tem reflexos não só no cotidiano daqueles que permaneciam concernidos de seus problemas pessoais e pouco se envolviam com questões políticas – delegada a uns poucos-, mas também transforma a noção de cidadania e a maneira como são concebidas as formas de se governar, surgidas em grande parte do ideário liberal.

Calhoun (1998) enfatiza que as questões relativas à identidade e ao pertencimento a grupos surgem a partir de um momento de mudança, antevendo outro padrão de interação política e de interação entre os indivíduos, como também no novo status da cidadania. O que inclui, além dos valores clássicos de igualdade e liberdade, concepções como o fim da afirmação dos governantes como enviados divinos, que por sua vez é substituída pelo conceito de representação e o ideal de representante comprometido com a vontade geral da população. Os movimentos sociais (de resistência e reconstrução dos espaços públicos e privados), tendo o feminismo como carro chefe, passaram a se constituir num dos operadores do descentramento da sociedade e do sujeito moderno, fazendo pipocar novas disputas e renovando a ênfase em questões agora entendidas como identitárias e na relação entre a vivência da identidade e o "pluralismo" das diferenças que, igualmente, se multiplicam (AMARAL; BURITY, 2006).

A constatação da existência de muitas posições inferiorizadas/subalternizadas (mulheres, negros e negras, homossexuais etc.) se revela

no motor de novas lutas políticas que tem como meta a emancipação social e política, buscando, através da afirmação destas identidades subalternizadas e em nome delas, a supressão das desigualdades que as oprimem. Além disso, a percepção do compartilhamento desta situação de opressão pode, muitas vezes, dar origem a novas identidades que propiciarão sentido às reivindicações e a luta política em grupo (YOUNG, 1989). É aqui que começam a ser delineados critérios normativos importantes para o alcance da justiça social. O primeiro deles se refere à constatação da presença de um regime de opressão e subalternização. O segundo – a paridade de participação - será discutido mais adiante quando nos referirmos ao paradigma dos 3Rs da justiça em N. Fraser.

Este é o contexto daquilo que veio a ser chamado de “políticas de identidade”. A decadência do empreendimento socialista que se refletiu no fim dos conflitos sociais pautados pelas lutas ideológicas de classe permitiu que viessem à tona novas formas de encarar as disputas e as reivindicações dos grupos sociais que apelavam para a identidade social de seus participantes para construir seu escopo de disputas (HALL, 2006). A questão da resistência a imposição ou a fixação de identidades aos sujeitos, encorajou a mudança de uma política de identidades para uma “política da diferença”. Calhoun (1998), por exemplo, acreditava que a política da diferença funcionava mais ou menos como as políticas de identidade. Para Young (2000a, 2000b, 2007 e 2009), no entanto, a “política da diferença” seria algo que estaria para além da política de identidade e referir-se-ia a uma maneira de pensar a sociedade onde as diferenças de grupo são desejáveis e onde muitas vezes, a tradição, regras e os símbolos e práticas culturais podem homogeneizar tais diferenças a partir do referencial de uma cultura dominante, inibindo manifestações culturais rivais. Dar relevo às diferenças, portanto, seria uma forma de dar visibilidade e de se iniciar um processo de remediar as desigualdades sociais. As políticas de identidade e de diferença se

intensificam e diversificam com a luta destes grupos – principalmente os associados com Nova Esquerda, como salienta Young (2000b) e Held (1987) – e suscitam novas questões e demandas como as relacionadas ao reconhecimento.

Trata-se, portanto, do questionamento das teses liberais-pluralistas clássicas e de um paradigma dos Direitos Humanos numa perspectiva de hegemonia universal para a afirmação de uma sensibilidade e percepção de que há uma limitação destes em compreender as desigualdades sociais de outra forma que não sejam aquelas moldadas no escopo das antigas configurações identitárias, principalmente aquelas de classe, além de suscitarem novas questões e demandas como a do reconhecimento e o questionamento dos paradigmas de justiça social, com vistas à necessidade de reconstrução de um novo paradigma da justiça social, como tem sido realizado através do esforço de uma autora como Nancy Fraser (1995; 1999; 2001; 2005a, 2005 b, 2007a, 2007b, 2008).

Destacamos aqui então o esforço necessário à efetivação da justiça social numa perspectiva que necessita, pois, ser também multifacetada/multidimensional. Esforços para a efetivação da cidadania e da justiça sociais devem se dar numa articulação necessária entre sociedade (que deveria valorizar suas múltiplas diferenças e acioná-las politicamente como uma estratégia que vise não só empoderamento, mas remediar situações históricas de violação de direitos e de promoção da justiça) e Estado, incluindo aqui todos os seus poderes constituídos. Aos vários poderes democráticos do Estado urge o reconhecimento dessa potencialidade e riqueza estratégica inerente às diferenças. Trata-se aqui da necessidade de um novo enquadramento político para as diferenças: entendê-las como motores de um processo de alargamento da democracia e de maior possibilidade de se efetivar a justiça social (e não como impedimentos/obstáculos à governabilidade democrática) é necessário e urgente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos para o debate dos Direitos Humanos a noção de judicialização das relações sociais, pretendemos dar visibilidade a outro enquadramento conceitual e, ao mesmo tempo, político. Não se trata, portanto, de uma crítica social. Para nós, a visibilidade da judicialização, assim como da reconstrução em curso das formas de elaboração das políticas públicas no âmbito do Poder Executivo e da busca de ampliação da qualidade da representação democrática no espaço do Poder Legislativo do país são, antes de tudo estratégicas, pois nos permitem colocar em destaque as tensões que atravessam a agenda dos Direitos Humanos atualmente. Tensões cuja solução nós entendemos ser contingentes, e que não podem ser reduzidas a um dos Poderes apenas, e muito menos ao espaço de escolhas morais e éticas absolutas. Na realidade, a tensão e as disputas em torno das estratégias políticas, ensejadas simultânea e complexamente a partir dos três Poderes constituídos (como tentamos aqui brevemente descrever), nos parecem o caminho mais consistente na direção da efetivação dos Direitos Humanos e da ampliação da cidadania no país. Trata-se, pois, de exercitarmos também a convicção de que as “soluções” possíveis seriam inerentemente soluções provisórias que respeitam direitos como horizontes sociais e políticos em cuja disputa se exercita a própria democracia.

Consideramos a judicialização não como um contexto em que eventos e comportamentos ocorrem, mas como um enquadramento geral em que se formam os próprios eventos e comportamentos. Entendemos também que as transformações em curso no âmbito das políticas públicas (especialmente as sociais) e as fortes demandas por democratização dos parlamentos brasileiros, quando exercidas, reconstróem o país e reconstróem a cidadania brasileira numa direção da busca por mais direitos e maior condição de justiça. A nossa rápida discussão sobre judicialização,

sobre a reconstrução dos formatos das políticas sociais do país, bem como do processo iniciado de questionamentos sobre as condições da representação parlamentar procuram, portanto, elucidar um contexto para os contextos da centralidade da justiça contemporânea, das lutas de reconhecimento centradas nos “ganhos jurídicos”, nas transformações das políticas públicas e da representação, com vistas à institucionalização dos Direitos Humanos, seja do lugar dos legislativos, do protagonismo de Estado e das políticas públicas ainda fortemente fundadas nos “direitos violados”. Mas se trata aqui de uma forma de afirmação e de uma busca de justiça que é real, aquela que pode sim ser efetivada e que poderia transformar a cidadania e a vida concreta das pessoas. Assim, procuramos acima de tudo apontar a relevância de um debate crítico sobre o lugar do Estado brasileiro nestas várias arenas: campo jurídico, políticas públicas ou representação democrática-, não caindo na armadilha de interpretá-los nas discussões sobre Direitos Humanos e Cidadania, como lugares cristalizados. As conquistas, mudanças e transformações na direção da efetivação de mais justiça real, como vimos, sempre dependerão do protagonismo de cidadãos e cidadãs ativos/as, de homens e mulheres, que têm contribuído através de atos para tornar a justiça algo mais palpável e além das utopias ou dos critérios meramente normativos.

Finalmente, gostaríamos de re-afirmar que o debate aqui proposto apresenta um cenário relevante da conjuntura política contemporânea no Brasil, que ainda está por ser aprofundado especialmente no campo dos Direitos Humanos e da cidadania. Dentro da proposta do presente texto, esperamos que o modo como apresentamos as questões em pauta, possam justificar a necessidade e a oportunidade da temática da “judicialização das relações sociais” ser colocada como objeto de reflexão transversal na educação. Esperamos que, além de termos apresentado um conteúdo relevante, tenhamos sensibilizado os formuladores de políticas de educação e os educadores em geral para as possibilidades

de estratégias pedagógicas que se abrem ao tratarmos direta e explicitamente pontos críticos do debate contemporâneo para a formação em e para os Direitos Humanos e a cidadania.

Na perspectiva que adotamos aqui, uma formação que discuta a “judicialização das relações sociais”, contribui para uma visão mais crítica e autoconsciente, com implicações sobre o protagonismo dos atores sociais e sobre a construção de uma sociedade democrática e solidária. Preparados para pensar criticamente os Direitos Humanos e os riscos de transferir responsabilidade para o Estado, de engessar processos, e a necessidade permanente de um olhar crítico sobre as nossas próprias estratégias, como dissemos em outro lugar (RIFIOTIS, 2008a), poderemos todos contribuir para o não-enrijecimento das políticas sociais e educacionais, evitando o engessamento, e fomentando o exercício político-ideológico dos Direitos Humanos - não como uma nova ortopedia social-, mas como uma possibilidade emancipatória constantemente renovada, inclusive pelos processos educacionais.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Aécio; BURITY, Joanildo (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

BENDIX, Reihardt. [1964]. **Nation-Building and Citizenship**: studies of our changing social order. New York: Jonh Wiley & Sons, 1996.

CALHOUN, Craig. Preface. In: CALHOUN, C. **Social Theory and the politics of Identity**. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

CAPELLETTI, Mauro. O acesso à justiça e a função do jurista em nossa época, In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, 13., 1990. **Anais...** Belo Horizonte: OAB, 1990. p. 123-40.

CAPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Access to justice: the worldwide movement to make rights efective. In \_\_\_\_\_. (Dir.). **Access to justice**:

a world survey. Milan: Dott. A. Giuffrè; Alphenaaandenrijn: Sijthoff and Noordhoff, 1978. p.3-124, v.1.

CASTRO, Marcus Faro de. O Supremo Tribunal Federal e a judicialização da política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Anpocs, 12, 34, junho, 1997.

DAHRENDORF, Ralph. The Changing Quality of Citizenship. In: VAN STEENBERGEN, B. (Ed.), **The Condition of Citizenship**. London: Sage, 1994.

FALCÃO, Joaquim. Cultura jurídica e democracia: a favor da democratização do Judiciário. In: LAMOUNIER, Bolivar et al. **Direito, cidadania e participação**. São Paulo: Tao, 1981.

FARAH, Martha. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan./abr. 2004.

FRASER, Nancy. Abnormal justice. In: APPIAH, K. A. et al. **Justice, governance, cosmopolitanism, and the politics of difference: reconfigurations in a transnational world**. Distinguished W.E.B. Du Bois Lectures 2004/2005. Berlin: Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, 2007a.

\_\_\_\_\_. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. Tradução de Márcia Prates. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, 2007b.

\_\_\_\_\_. O que é crítico na teoria crítica? O argumento de Habermas e gênero. In: BENHABIB, S.; CORNELL, D. (Ed.). **Feminismo como crítica da modernidade: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher**. Tradução de Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

\_\_\_\_\_. Reframing justice in a globalizing world. **New Left Review**, London, n. 36, p. 69-88, 2005b.

- \_\_\_\_\_. **Reframing justice**. Amsterdam: Royal Van Gorcum, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. **Revista Ecuador Debate**, n. 46, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Scales of justice**: reimagining political space in a globalizing world (new directions in critical theory). New York: Columbia University Press, 2008.
- GOMES, Ana Paula Salej. **Dilemas Contemporâneos na Análise das Políticas Sociais**: o Caso do Município de Belo Horizonte. 248f. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- HABERMAS, Jurgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HELD, David. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Acesso à Justiça: um olhar retrospectivo. **Revista Estudos Históricos**, n. 18, 1996. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ccj.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewFile/25477/25040>>. Acesso em: 08 jul. 2010.
- LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUES, T.H. **Educação em Direitos Humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 89-114.
- MACIEL, Débora Alves; KOERNER, Andrei. Sentidos da judicialização da política: duas análises. **Lua Nova** São Paulo, n. 57, p. 113-133, 2002.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1967.
- MATOS, Marlise. **A Política na Ausência das mulheres**: um estudo sobre recrutamento, trajetórias/carreiras e comportamento político de Mulheres. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2008. 152 p.

\_\_\_\_. Cidadania porque, quando, para quê e para quem? Desafios Contemporâneos ao Estado e à Democracia Inclusiva. In: MATOS, Marlise; GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.) **Cidadania e a Luta por Direitos Humanos, Sociais, Econômicos, Culturais e Ambientais**, Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 10-66. (Módulo V, Programa de Formação de Conselheiros Nacionais).

MORAIS, Thais de Freitas. **Redistribuição e Reconhecimento**: o Caso das Políticas Sociais nos municípios de Natal e Belo Horizonte. 189 p. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

PEDROSO, J. Percurso(s) da(s) reforma(s) da administração da justiça: uma nova relação entre o judicial e o não judicial. **Oficinas do Centro de Estudos Sociais**, n. 171, p. 1-43, abr. 2002.

PEDROSO, J.; TRINCÃO, C.; DIAS, J. P. Percursos da informalização e da desjudicialização: por caminhos da reforma da administração da justiça (análise comparada). **Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, do Centro de Estudos Sociais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2001.

PINHEIRO, Marina Brito. **Os Dilemas da Inclusão de minorias no parlamento brasileiro**: a atuação das frentes parlamentares e bancadas temáticas no Congresso Nacional”. 200f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PINHEIRO, Paulo Sérgio et al. (Org.). **Continuidade autoritária e construção da democracia**. São Paulo: NEV/USP, 1999.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ADORNO, Sergio. Violência contra crianças e adolescentes, violência social e Estado de direito. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 106-117, jan./mar. 1993.

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos Humanos e outros direitos: aporias sobre processos de judicialização e institucionalização de movimentos sociais. In: RIFIOTIS, T.; HYRA, T. (Org.) **Educação em Direitos Humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008a.

\_\_\_\_\_. Judicialização das relações sociais e estratégias de reconhecimento: repensando a 'violência conjugal' e a 'violência intrafamiliar'. **Revista Katálisys**, Florianópolis, v. 11 n. 2, 2008b.

\_\_\_\_\_. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The law of the oppressed: the construction and reproduction of legality in Pasargada. **Law & Society Review**, Denver, v. 12, n. 1, p. 5-126, 1977.

SANTOS, Maria Cecília Mac Dowell dos. Juizados informais de conciliação em São Paulo: sugestões para a pesquisa sócio-jurídica. **Revista da Ordem dos Advogados do Brasil**. São Paulo, v. 50, p. 104-126, 1988/1989.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Razões da desordem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 46, n. 1, p. 18-27, jan./abr. 2010.

SCOTT, Joan W. 2005. O enigma da igualdade. **Revista de Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

TATE, C. Neal e VALLINDER, Torbjorn. **The Global expansion of judicial power**. New York: University Press, 1995.

TEIXEIRA, Ariosto. **A judicialização da política no Brasil (1990-1996)**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

VIANNA, Luís Werneck et al. **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

VIANNA, Luís Werneck et al. **Corpo e alma da magistratura brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 3, 1997.

YOUNG, Iris Marion. Categorías desajustadas: una crítica a teoría dual de sistemas de Nancy Fraser. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 1, n.2, p. 193-214, 2009.

\_\_\_\_\_. **Global challenges: war, self determination and responsibility for justice**. Cambridge: Polity, 2007.

\_\_\_\_\_. **Inclusion and democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **La justicia y la política de la diferencia**. Traducción de Silvina Álvarez. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000b.

\_\_\_\_\_. Polity and group difference: a critique of the Ideal of Universal Citizenship. **Ethics**, v. 99, n. 2, p.250-274, 1989.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira**

Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

### **Dijaci David de Oliveira**

Professor adjunto da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás – UFG. Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília.

### **Elisabeth da Fonseca Guimarães**

Professora Associada III do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista do CNPq no curso de pós-doutorado em Sociologia da UnB, no período em que o texto foi elaborado.

### **Erlando da Silva Rêses**

Professor Adjunto da Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Educação (FE). Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília.

**Estêvão Rafael Fernandes**

Antropólogo, professor do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

**Itamar Nunes da Silva**

Professor Assistente do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

**Junot Cornélio Matos**

Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE .

**Marlise Matos**

Professora do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2, CNPq.

**Ninno Amorim**

Antropólogo, professor do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

**Paulo Peixoto de Albuquerque**

Professor e pesquisador do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação e do Núcleo de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE) e do Núcleo Economia Alternativa da Faculdade de Economia (NEA)

**Robson dos Santos**

Sociólogo. Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

**Theophilos Rifiotis**

Professor Associado 2 do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2, CNPq.

