

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PARA O EFETIVO COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS:
SUPERANDO O PARADIGMA DO *HOMO SACER***

***THE IMPORTANCE OF HUMAN RIGHTS EDUCATION
TO THE EFFECTIVE FIGHT AGAINST VIOLENCES:
OVERCOMING THE PARADOX OF HOMO SACER***

Arnaldo Fernandes Nogueira

Advogado. Mestre em Planejamento e Políticas Públicas
pela Universidade Estadual do Ceará.
E-mail: arnaldofce@terra.com.br

Luana Adriano Araújo

Mestranda em Direito Constitucional pela
Universidade Federal do Ceará. Diretora Fiscal do Instituto Verdeluz.
E-mail: luana.adriano88@gmail.com

Resumo

Neste artigo perscruta-se de que maneira a criação de padrões estético-culturais, aliada a condições de desigualdades, contribui para a gestação de linguagens de violência eventualmente expressada pelas gentes que vivem à margem sociedade, refletindo no tripé desigualdade-violência-controle. Busca-se, ainda, evidenciar que, além da coação disciplinar, persiste a lógica da eliminação aceitável dos corpos de alguns, implicando em muitos casos uma prática de ‘deixar morrer’ as pessoas consideradas indesejadas ou dissonantes de esquemas sociais pré-estabelecidos e isso ocorre, quando não pela ação direta da força estatal repressora, por omissão dos poderes públicos ao ignorarem justas demandas destas pessoas colocadas em situação de abandono, expostas a violências de inúmeros tipos, o que correspondente ao paradigma do *Homo Sacer*. Quanto à tipologia da pesquisa utilizou-se do método ético, reforçado por revisão bibliográfica atinente a estudiosos dos fenômenos da violência, dos direitos humanos sob uma perspectiva crítica e da educação em direitos humanos. Por fim, conclui-se que uma ferramenta com potencial para

THEMIS

proporcionar uma consistente superação do cenário acima apontado é a Educação em Direitos Humanos, lastreada em aspectos críticos e axiológicos ensejadores do desenvolvimento emancipatório das pessoas em situação de vulnerabilidade ou de violação.

Palavras-chaves: Educação. Direitos Humanos. Cidadania. Violências. *Homo Sacer*.

Abstract

It examines how the implementation of aesthetic-cultural patterns contributes, along with the inequality negative conditions, to the creation the language of violence in the societies of the margins, revealing the tripod violence-inequality-control. It shows that, in addition to disciplinary coercion, the logic of the acceptable elimination of some bodies on the margins, implying in 'letting die' people considered unwanted or dissonant from pre-established standards and this occurs, if not by the direct action of the repressive state force, by omission of the public authorities, that ignore the justified demands of these persons people in situations of abandonment, exposed to various forms of violence, consonant with the Homo Sacer paradigm. As for the typology of the research, the dialectical method was used, reinforced by a bibliographical review of scholars on the phenomena of violence, human rights from a critical perspective and human rights education. Finally, it is concluded that a potential tool to provide a consistent overcoming of the above-mentioned scenario is Human Rights Education, supported by critical and axiological aspects which are able to conduct to the emancipatory development of people in situations of vulnerability or violation.

Keywords: Education. Human Rights. Citizenship. Violences. *Homo Sacer*.

1. INTRODUÇÃO

É notório - apesar de não ser de fácil percepção para muitas pessoas que não se permitem refletir sobre a própria condição - que a sociedade em que vivemos é fortemente condicionada à criação e manutenção de meios pelos quais ocorre reprodução para apropriação privada de capital. Nesse contexto, a

maioria das pessoas se vê obrigada a vender a força de trabalho que possui e, ao mesmo tempo, a se endividar com o fito de manter-se dentro de padrões estéticos e comportamentais que as elites apregoam e propagam por diversos meios como sendo desejáveis.

Pode-se dizer que tais demandas advêm de um condicionamento imposto por uma sociedade cada vez mais coisificada, dominada por influências fetichistas, caracterizando-se estas como representações fantasiosas da realidade. Por outro lado, cumpre destacar que, apesar de essa situação estar dirigida ao conjunto da população, os impactos negativos mais fortes desta sujeição são sentidos por quem vive nos setores mais pauperizados.

Se a pessoa é levada a perseguir um padrão de vida conforme o hegemonicamente estabelecido pelas elites que controlam os aparelhos ideológicos, mas não consegue alcançar a condição desejada por meios lícitos, potencialmente acumulará frustrações/revoltas que poderá estimulá-la a buscar o alcance por qualquer meio, ainda que ilícito, de uma situação de vida o mais equivalente possível ao “padrão”. Sendo as sociedades desiguais, aspecto este que se agrava mais e mais com o passar das épocas, é também bastante antigo o desenvolvimento de métodos de controle pelos quais as classes dominantes ditam regras que, em larga medida, são aceitas e/ou reproduzidas pela maioria da população em diversos lugares.

Considerando este panorama, analisa-se de que forma se estrutura o tripé desigualdade-violência-controle, que sustenta a manutenção do *status quo*, coisificando as relações a partir dos desígnios de determinada casta socioideológica. Em seguida, reflete-se se a efetivação dos direitos humanos possui o condão de conduzir à superação deste panorama. Por fim, investiga-se o potencial da Educação em Direitos Humanos, com enfoque emancipatório, como ferramenta adequada ao alcance desse propósito.

Quanto à tipologia da pesquisa optou-se pelo método dialético, reforçado por revisão bibliográfica pautada, sobretudo, nos estudos de Giorgio Agamben, Michel Foucault, Loïc Wacquant e Boaventura de Sousa Santos, além de fontes normativas nacionais e internacionais, consagradoras dos Direitos Humanos.

2. DESIGUALDADE-VIOLÊNCIA-CONTROLE: O TRIPÉ QUE SUSTENTA O STATUS QUO DA SOCIEDADE INJUSTA

A despeito da aparente falta de conexão, o processo de exploração econômica guarda paralelos profundos com a promoção de métodos disciplinares direcionados às pessoas. Conforme aponta Foucault, qualifica-se como precípua para deslindar tal percepção entre economia e controle a noção de que “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2012, p. 134).

Ademais, os mecanismos de controle utilizados como meio para alcançar o disciplinamento/sujeição individual e coletivo das pessoas são aplicados de modo preventivo, mas também repressivo. Assim, as pessoas que não se enquadrarem nos limites pré-determinados pelas regras de disciplinamento contidas nas normas deverão ser punidas.

Ocorre que se por um lado as forças institucionais que manejam os poderes públicos promovem a lógica do disciplinamento, fazendo uso de um imenso aparato repressor para impor a coerção disciplinar sobre as pessoas que transgridam as normas, por outro lado, estas não garantem à grande parte da população sequer o acesso a Direitos Humanos Fundamentais que o próprio ordenamento jurídico estabelece como direito de todos e dever do Estado.

A exposição de muitas pessoas a ambientes sociais nos quais inúmeras formas de violência se incrustaram como elemento rotineiro – permeados, outrossim, por situações de exclusão nos mais diversos âmbitos e por permanente negligência dos poderes públicos – enseja, não raro, a construção de um tipo de linguagem pela qual expressam sentimentos de frustrações e revoltas, isto é, da violência.

Por isso, essa violência que vem “de baixo” pode ser entendida como reflexo da violência que vem “de cima”, notadamente quando os poderes públicos não cumprem o papel que lhes cabe na garantia de direitos humanos e na promoção da cidadania (WACQUANT, 2005). É neste sentido que, ao analisar o caso, Rivière,

Peter e Favret entendem que a violência não é inventada sozinha, ainda mais em um contexto de aparente igualdade, em que o humilde não é definido como “o oposto do dominador”, mas é por ele dominado. Com efeito, se sob os auspícios do Antigo Regime o humilde era quase nada, sob as luzes pós-iluministas ele não é mais nada, dada a sua relação com o jogo econômico, só lhe restando a possibilidade de inverter os valores (FOUCAULT, 1977).

Logo, o encontro com o outro, num contexto de desamparo em decorrência do não reconhecimento ou reconhecimento seletivo dos direitos humanos, é muitas vezes um encontro de hostilidades. O outro, considerando como dissonante da norma, dos anseios padronizados, ocupa sempre o lugar do diferente, do desviado. Por isso, este outro, este diferente, volta “explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência”. (SILVA, 2011, p. 67).

A consequência do contexto social marcado pela exclusão do mercado e o descaso do Estado, que muitas vezes se mostra presente apenas quando do exercício da repressão, é uma situação de elevação constante dos índices de violências, sentida de forma mais intensa pelos segmentos mais pauperizados da sociedade, os quais são, frequentemente, eliminados fisicamente. É nesse sentido que, sob a máscara de uma guerra contra a pobreza, instaura-se uma guerra contra os pobres, normalizando-se não apenas o desamparo destes, mas sua extirpação física (WACQUANT, 2003).

A vida das pessoas comumente está no centro da ação política. Não por acaso existem mecanismos de controle disciplinar sobre os corpos como meio para sujeitar as pessoas a obedecerem – voluntariamente ou coercitivamente – determinadas normas, predominantemente concebidas e/ou aplicadas em benefício de uma minoria de privilegiados. Além disso, existem patamares de classificação (ainda que não oficialmente reconhecidos) de pessoas em face das quais o abandono por parte do chamado Estado de Direito é praticamente permanente. Tal situação, que resulta numa lógica de *fazer viver e deixar morrer* é, no entender de Michel Foucault, racismo.

Com efeito, que é o racismo? **É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer.** [...] A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. [...]. **É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição** etc. (FOUCAULT, 2010, p. 214/216)¹

No que se refere a essa situação de inclusão-exclusão, Giorgio Agamben relembra a figura arcaica do *Homo Sacer*, que consiste na categorização de alguém que seria, ao mesmo tempo, matável e insacrificável (por ser considerado impuro). Essa figura histórica, apesar de ser de origem muito antiga, permanece ainda atual diante da circunstância pela qual uma pessoa, uma vez se encontrando em uma situação de abandono e sendo considerada como indesejada e até perigosa, adquire um *status* de ‘vida nua’ (desprotegida, despida de direitos concretos) perante os poderes e passa a ser tida (na prática) como eliminável.

O *homo sacer* é, de fato, insacrificável e pode, todavia, ser morto por qualquer um. [...] **O que temos hoje diante dos olhos é, de fato, uma vida exposta como tal a uma violência sem precedentes**, mas precisamente nas formas mais profanas e banais. [...] **Se é verdadeiro que a figura que o nosso tempo nos propõe é aquela de uma vida insacrificável que, todavia, tornou-se matável em uma proporção inaudita, então a vida nua do *homo sacer* nos diz respeito de modo particular.** [...] Se hoje não existe mais uma figura predeterminável do homem sacro, é, talvez, porque somos todos virtualmente. *homines sacri*. (AGAMBEN, 2010, p. 212-213)²

1 Grifou-se.

2 Grifou-se.

Outrossim, crucial salientar que um grave aspecto relacionado à questão dos direitos humanos diz respeito à falta de efetividade dos mesmos, malgrado as muitas promessas feitas em todo o mundo e a vultosa quantidade de normas e documentos firmados pelos governos de centenas de países. Este fato, inclusive, contribui para gerar uma forte desconfiança em relação ao funcionamento das instituições públicas e até mesmo alimentam ódio/revolta por parte das pessoas que se sentem enganadas.

Jean Ziegler, em seu livro “Ódio ao ocidente”, evidencia bem a gênese de um processo de ódio (em extensa medida fundado em aspectos racionais) que possui raízes profundas, apontando, dentre outras causas para esse fenômeno, a postura ambígua/contraditória, principalmente por parte de poderosos países ocidentais, no atinente à distância entre o discurso de defesa dos direitos humanos e a falta de concretização ou mesmo a negação dos mesmos em decorrência de condutas assumidas por tais nações. Não por outra razão o autor afirma: “[o]ra, todo o discurso dos direitos humanos mantido pelo Ocidente é marcado pela linguagem dupla, ou pior: por uma verdadeira esquizofrenia” (ZIEGLER, 2011, p. 119).

Fazendo um retrospecto dos compromissos firmados no documento intitulado de *Millenium Goals* (Objetivos do Milênio)³, elaborado no contexto da ONU com a participação de representantes de 192 países, no ano 2000, os quais deveriam ser cumpridos até 2015, Ziegler aponta que, em 2008, “nenhum dos problemas listados está em vias de ser resolvido. Muito pelo contrário. Vários deles – autonomia das mulheres, doenças, educação, pobreza extrema e subnutrição – não deixaram de piorar”. (ZIEGLER, 2011, p. 132).

A persistência e até o agravamento de uma série de problemas, tais como opressão às mulheres, subnutrição de crianças, doenças e pobreza extrema - depõem

3 Foram estabelecidos como “Objetivos do Milênio”: I. Erradicar a pobreza extrema e a fome; II. Garantir educação básica de qualidade a todas as crianças em idade escolar; III. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher; IV. Reduzir a mortalidade infantil; V. Melhorar a saúde das gestantes; VI. Combater a aids, a malária e outras epidemias; VII. Garantir a proteção ao meio ambiente; VIII. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

THEMIS

contra a suposta boa intenção dos países poderosos cuja retórica aparece marcada pela dissociação entre os objetivos entabulados e as práticas reais:

Com efeito, todos devem estar bem cientes de que nenhum dos “objetivos do milênio” poderia ser alcançado, especialmente, sem incorrer em qualquer negociação multilateral sobre os preços internacionais de medicamentos, os termos de troca, as transações de tecnologia, as patentes etc. [...] Ora, em oito anos, nada foi sequer iniciado sob esse ponto de vista entre o Ocidente e o hemisfério sul. [...] De repente, **aos olhos dos povos do Sul, a Cúpula do Milênio aparece como um mero exercício de retórica, uma nova manifestação da linguagem dupla, do cinismo e da má-fé do Ocidente.** [...] Consequentemente, **nunca a distância entre as declarações e as práticas reais alimentou tanto o ódio.** (ZIEGLER, 2011 p. 133-134)⁴

Esse sentimento de revolta não povoa a mente apenas de pessoas da academia ou que vivem diretamente afetadas pela ação ou omissão das potências ocidentais. Basta verificar recente declaração do então Secretário-Geral da ONU, Ban Ki-moon, durante a abertura da III Conferência de Doadores para a Síria, ocorrida na cidade do Kuwait, em 31 de março de 2015: “**Sinto vergonha, raiva e frustração** com a impotência da comunidade internacional em parar a guerra Síria”⁵

Diante de toda esta problemática, compreende-se que para que o outro, o diferente, não seja imolado no altar da contemporaneidade, resta precípua uma releitura do discurso reconhecedor de seu inerente valor, sua irretorquível dignidade, qual seja o discurso dos Direitos Humanos. Essa reinvenção deve ter por objetivo uma imprescindível reformulação dos Direitos Humanos sob o viés emancipatório, constituindo-se esta tarefa em algo essencial para buscarmos a cessação das violências e da correspondente prática de descartabilidade do outro.

4 Grifou-se.

5 Grifou-se. Fonte: Nações Unidas no Brasil; Disponível em <<http://nacoesunidas.org/sinto-vergonha-raiva-e-frustracao-com-a-impotencia-da-comunidade-internacional-em-parar-a-guerra-siria-diz-chefe-da-onu-no-kuwait/>>; Acesso em 31mar.2015.

3. EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS COMO CAMINHO PARA EMANCIPAÇÃO

Considerando-se o cenário ora delineado, um fator substancial para possibilitar à sociedade em geral - notadamente às pessoas pertencentes aos segmentos sociais marginalizados - o logro das condições necessárias à superação das situações de abandono político-social e, por conseguinte, de exposição perene a violências de diversos tipos, consiste na realocação do fundamento último das ações do Estado tendo em vista a indispensável busca pela efetivação dos Direitos Humanos. Porquanto esta jornada não prescindir de uma análise da dubiedade que atualmente margeia o discurso de direitos humanos, queda imprescindível uma inicial suspeição em face da qual algumas tensões devem ser sopesadas e sobrepostas, para que se delimite uma política de direitos humanos pautada por seu potencial emancipatório (SANTOS, 2001).

A este teor, crucial compreender quem são os “humanos” que titularizam os direitos humanos, perante os quais estruturam-se as políticas públicas com vistas à efetivação de tais prerrogativas. Estes são todos os humanos que compõem a sociedade global, independente de quaisquer caracteres específicos que impliquem em uma seletividade “quebrantadora” da perspectiva emancipatória almejada.

Embora aparentemente neutra, esta perspectiva se configura em ativa e prognóstica na medida em que oposta ao alcunhado “universalismo de conveniência”⁶, consagrador da noção de que alguns humanos são mais humanos que os demais, em face do que se confere aos primeiros uma proteção pautada na supervisibilidade das violações, restando os demais, invisibilizados sob o esteio de uma política que deveria lhes possibilitar uma vida digna.

Neste sentido, Boaventura aponta premissas substanciais para uma modulação emancipatória dos direitos humanos. A primeira destas consubstancia-se na rejeição do debate dicotômico entre relativismo e universalismo, celeuma

6 Termo presente no texto “[o] abismo da universalização dos direitos e o papel do direito humano ao desenvolvimento como ponte”, escrito por Flávia Piovesan e Melina Fachin.

THEMIS

que tem protagonizado as discussões jurídicas advindas das diversas leituras do Preâmbulo da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, texto que comanda que os Estados Partes se comprometam a promover, em cooperação com as Nações Unidas, “o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do homem e a observância destes direitos e liberdades” (CAMARA..., s/d, *on-line*).

Na mesma linha Bobbio (1992, p. 18) infere que “somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade - toda a humanidade - partilha alguns valores comuns”. Ainda de semelhante modo, considerando o universalismo como pressuposto da validade dos direitos humanos, Pérez Luño entende que:

[...] los derechos humanos o son universales o no son. No son derechos humanos, podrán ser derechos de grupos, de entidades o de determinadas personas, pero no derechos que se atribuyan a la humanidad en su conjunto. La exigencia de universalidad, en definitiva, es una condición necesaria e indispensable para el reconocimiento de unos derechos inherentes a todos los seres humanos, más allá de cualquier exclusión e más allá de cualquier discriminación. (PÉREZ LUÑO, 2006, p. 223-224)

Por outro lado, as perspectivas relativistas advogam pela inexistência de um substrato universal cujos alicerces fundamentem o reconhecimento e a aplicabilidade dos direitos humanos em todas as culturas. No entender de Pérez Luño, a noção comunitarista opor-se-ia a uma visão abstrata, ideal e desenraizada de direitos e liberdades, concepção que configuraria frutos ocidentais da modernidade (PEREZ LUÑO, 2006, p. 2011).

Contraopondo-se a tal noção, Boaventura compreende que o dualismo acentuado gera “um debate intrinsecamente falso, cujos conceitos polares são igualmente prejudiciais para uma concepção emancipatória de direitos humanos” (SANTOS, 2001, p. 18). Na mesma senda, Joaquin Herrera Flores assevera que as políticas de direitos humanos do mundo contemporâneo demandam uma “visão complexa, desta racionalidade de resistência e destas práticas interculturais,

nômades e híbridas para superar os resultados universalistas e particularistas que impedem uma análise comprometida dos direitos” (FLORES, 1995, p. 375), erigindo uma plataforma crítica que - longe de aceitar resignadamente as pretensões do(s) universalismo(s) - entende como inevitável a consideração do olhar dos polos periféricos, culturalmente particulares em relação aos centros hegemônicos de produção normativa.

A segunda premissa a ser considerada, tendo em vista uma perspectiva emancipatória dos direitos humanos, parte da compreensão das diferentes concepções de dignidade humana, porquanto, a despeito de todas as culturas formularem sua noção acerca destas nem todas o fazem considerando o paradigma dos direitos humanos, apresentado-se, portanto, como essencial a identificação das preocupações isomórficas entre diferentes culturas, a trilhar sua mútua inteligibilidade (SANTOS, 2001). Por oportuno, vale destacar que Fábio Konder Comparato identifica na dignidade da pessoa humana o fundamento de validade dos direitos humanos:

É irrecusável, por conseguinte, encontrar um fundamento para a vigência dos direitos humanos além da organização estatal. Esse fundamento, em última instância, só pode ser a consciência ética coletiva, a convicção, longa e largamente estabelecida na comunidade, de que a dignidade da condição humana exige o respeito a certos bens ou valores em qualquer circunstância, ainda que não reconhecidos no ordenamento estatal, ou em documentos normativos internacionais.⁷ (COMPARATO, 2003, p. 104)

7 Acrescentamos, por relevante, uma possível divergência fundamental com o defendido pelo autor na medida em que este entende a dignidade como atributo derivado da racionalidade e de sua correlata autonomia, em consonância com Kant. A despeito de entendermos a essencialidade da consideração das pessoas como fins em si, é preciso que questionemos o paradigma da racionalidade como pressuposto da dignidade, sobretudo ao considerarmos às noções esposadas na Convenção Internacional da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em face da qual a aparente limitada capacidade racional de uma pessoa não pode jamais minorar sua dignidade humana. Cf.: ASIS ROIG, R. Sobre la Capacidad. In: **Capacidad Jurídica, Discapacidad y Derechos Humanos: una revisión desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, BARRIFFI, Francisco. PALACIOS Agustina. (Coord.), Ediar, Buenos Aires, p. 13- 29

THEMIS

Aliás, uma terceira premissa sustentada por Boaventura diz respeito à noção de que “todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana” (SANTOS, 2001, p. 19), em face do que sobressai a substancial tarefa de aprofundar a consciência da sociedade global para citada incompletude.

Já no que se refere à quarta premissa para a revisão emancipatória dos Direitos Humanos, o mesmo autor propõe – empós os reconhecimentos das diferenças entre as noções de dignidade e das incompletudes pertinentes a todas as culturas – que sejam cotejados os círculos de reciprocidades traçados a partir das diversas concepções de dignidade humana, intentando, neste sentir, entender qual delas circunscreve o espectro mais amplo (SANTOS, 2001).

Por fim, como quinta premissa, Boaventura destaca a necessidade de reconhecer que todas as culturas distribuem as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: a igualdade e a diferença, operadas respectivamente a partir das hierarquias entre unidades homogêneas e entre identidades e diferenças. A partir da constatação da não-sobreposição entre tais princípios, resta possível entender que “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais” (SANTOS, 2001, p. 20). A esta premissa, entende-se que é necessário adicionar o preceituado de Hall, quando entende que a(s) identidade(s) do sujeito pós-moderno “não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2011, p. 108).

Propugnando pelo equilíbrio entre a efetivação do princípio da igualdade sem prejuízo do direito ao reconhecimento da diferença, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 462) defende que “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Para que os direitos humanos superem a condição de ser uma invenção ocidental estéril para muitas pessoas, convertendo-se em reais instrumentos de transformação social, favorecendo concretamente a uma significativa redução da violência como fator preponderante em uma cultura de direitos humanos alicerçada

na efetivação crítica e emancipatória destes deve ter por norte a superação de opressões e situações de descaso social.

Se por um lado, conforme anteriormente mencionado, o abandono (no sentido da negação de direitos) é uma das causas de geração de violências nas sociedades, por outro lado o adequado enfrentamento a esse problema se faz pelo caminho inverso, ou seja, ampliando os modos de reconhecimento e aplicação dos Direitos Humanos. Ademais, citado reconhecimento deve respaldar-se, reafirmar-se, em uma noção emancipatória de Direitos Humanos, subvertendo o discurso colonizador que tem respaldado, notadamente a partir do período pós-Segunda Guerra Mundial, as políticas de direitos humanos incorporadas aos serviços subordinados aos interesses capitalistas (SANTOS, 2001).

Com efeito, na medida em que as pessoas adquirem conhecimento acerca de seus direitos passam a reconhecer e fortalecer sua identidade cidadã, identidade esta que deve calcar o reconhecimento das demais comportadas pelo mesmo sujeito de direitos humanos. A partir da realização desta nova perspectiva emancipatória, baseada na potencialização da capacidade de compreensão, e, conseqüentemente, da ampliação da participação da população nos assuntos que dizem respeito à efetivação de seus Direitos - reconhecidos ou ainda por se reconhecer - a concretização de uma “cidadania ativa”⁸ sobressai como desfecho não apenas possível, mas indispensável ao jogo democrático.

Finalmente, cumpre entender que o *script* formador de tais atores sociais tem seus fundamentos nas noções de Educação em Direitos Humanos, entendidas como eixos de construção de consciência crítica. Portanto, para viabilizar a edificação de uma sociedade respaldada em uma percepção de cidadania emancipatória, indispensável é a formação de sujeitos de Direitos Humanos que estejam atentos à “evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, ao corrente dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas

8 Termo amplamente difundido notadamente a partir da publicação do livro de Maria Victoria Benevides: **A Cidadania Ativa** – , Plebiscito e Iniciativa Popular. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

THEMIS

pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação” (BOBBIO, 2000, p. 889).

Entende-se, pois, que os direitos humanos não “caem do céu” (FERRAJOLI, 2002), tendo sido sua normatização, ao revés, conquistada, emergindo “gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (BOBBIO, 1992, p. 20). Por isso, a ampla disseminação de uma Educação baseada nos Direitos Humanos - pautada na não passividade e na atuação proativa - pode se constituir numa ferramenta imperiosa para extrair os Direitos Humanos do papel.

4. POTENCIALIDADES EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação pode ser classificada como um direito humano de segunda dimensão, pois demanda do Estado uma postura proativa voltada à sua concretização. A propósito, a educação como direito social, conforme expressamente prevê o art. 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/88), pode ser considerada, segundo Sarlet, como um direito fundamental prestacional, requerendo do Estado uma ação positiva tendo em vista a garantia de sua efetivação.

*A utilização da expressão ‘social’ encontra justificativa [...] na circunstância de que os direitos da segunda dimensão podem ser considerados uma densificação do princípio da justiça social, além de corresponderem a reivindicações das classes menos favorecidas, de modo especial da classe operária, a título de compensação, em virtude da extrema desigualdade que caracterizava (e, de certa forma, ainda se caracteriza) as relações com a classe empregadora, notadamente detentora de um maior ou menor grau de poder econômico. [...] A nota distintiva destes direitos é a sua dimensão positiva, uma vez que se cuida não mais de evitar a intervenção do Estado na esfera da liberdade individual, mas, sim, na lapidar formulação de C. Lafer, de propiciar um ‘direito de participar do bem-estar social’.*⁹ (SARLET, 1988, p. 49-50)

9 Grifou-se.

É importante considerar que a categoria educação pode ser tomada em pelo menos três dimensões: filosófico-pedagógica, sociológico-política e jurídico-social. (NOGUEIRA, 2005). Em sua dimensão filosófico-pedagógica a educação é tida como relevante para o indivíduo na medida em que lhe possibilita, por meio da prática interativa de transmissão-aquisição de conhecimento, a formação de identidade cultural e senso crítico, sem os quais seria muito mais difícil nossa sobrevivência.

As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase 'naturais'. Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade. (LUCKESI, 1994, p. 31)¹⁰

A propósito, Edgar Morin defende a realização de uma ampla reforma no pensamento, a qual deve perpassar os sistemas de ensino de modo que a produção do conhecimento rompa com o paradigma hegemônico imposto pela *tecnociência*, o qual opera de modo a desconectar os diversos saberes - quando os trata de modo isolado, desconciliado da realidade social. Ademais, induz à superespecialização - impossibilitando, assim, à maioria das pessoas, o acesso a uma educação referenciada na complexidade.

O problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, dos fenômenos multidimensionais, das realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos regulando-os). (MORIN, 2009, p. 74)

10 Grifou-se.

THEMIS

Acrescente-se a isso que uma pessoa normalmente não vive isolada, mas em sociedade/comunidade, fazendo-se necessário desvelar uma dimensão sociológico-política da educação. Nessa perspectiva Paulo Freire defende que o(a)s educadore(a)s deve(m) ter clareza política em relação ao seu projeto como condição para compreender os limites da prática educativa e daí buscar superá-los.

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É **preciso assumir realmente a politicidade da educação**. [...] **Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.**¹¹ (FREIRE, 2014b, p. 54-55 e 103)

O aspecto político se manifesta desde os momentos anteriores à constituição da prática educativa propriamente dita, pois, em alguma medida, o processo educacional que é trabalhado nas escolas é elaborado previamente, em instâncias próprias que estabelecem os parâmetros que serão aplicados em cada nível. Uma sociedade marcadamente plural é permeada por conflitos diversos e as disputas que daí resultam se encontram presentes desde as instâncias de planejamento.

O planejamento educacional, do meu ponto de vista, é um processo baseado num conflito político cotidiano. É um conflito político que se estabelece entre administradores e educadores, entre educadores e educandos, conflito de negociação que se estabelece entre diferentes segmentos da burocracia educativa. A política educativa é um conjunto de negociações de todo tipo, que resulta num plano e numa implementação desse plano. (TORRES, 1993, p. 41)¹²

Em todo o caso, para que a educação realize sua vocação intrinsecamente voltada à emancipação (ADORNO, 1995) das pessoas envolvidas no processo educativo, não se deve perder de vista a necessidade de buscar alcançar uma mudança estrutural qualitativa no sistema socio-político-cultural no qual estamos inseridos.

11 Grifou-se.

12 Grifou-se.

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com as suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. [...] Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja à “mudança” de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, 44, 52-53)¹³

Importa, ainda, constatar que se a educação é essencial para a formação dos indivíduos e, conseqüentemente, fundamental para a permanente construção da sociedade, o direito não pode deixar de tê-la em conta. Assim, evidencia-se a dimensão jurídico-social da educação.

*[A] essência do direito a educação, sob qualquer aspecto que se queira analisar, é uma só: o seu ponto fundamental é a **proteção da vida humana, de que faz parte a educação, indispensável à sua plenitude.** [...] o direito à educação não pode ser considerado apenas como um direito ou um direito a prestação positiva do Estado, mas como um direito inerente ao ser humano, parte de sua vida e indispensável a ela.¹⁴ (MARTINS, 2004, p. 63 e 85)*

Com efeito, não basta que os direitos sejam conquistados e previstos em leis, mas, sobretudo, se faz necessário efetivá-los, tornando-os realidade na vida concreta das pessoas. Para tanto é preciso que as pessoas conheçam os direitos

13 Grifou-se.

14 Grifou-se.

THEMIS

que possuem, bem como, percebendo as nuances do contexto social no qual estão inseridas, lutem para que as situações de injustiça sejam suplantadas, fazendo valer sua condição de cidadã(o)s plena(o)s. Sendo assim, imprescindível que todas as pessoas tenham, desde os primeiros anos da educação escolar, uma formação direcionada à promoção e defesa dos direitos humanos para todo(a)s. À abordagem de conteúdos atinentes aos direitos humanos na atividade educacional, denomina-se Educação em Direitos Humanos (EDH) (ANDREOPOULOS, 2007; CANDAU, 2008; SILVEIRA *et al*, 2007, SACAVINO, 2013).

*Quando falamos em educação em direitos humanos falamos também em educação para a cidadania. É preciso entender aqui que as duas propostas andam muito juntas, mas não são sinônimos. Basta lembrar, por exemplo, que todos os projetos oficiais, do Ministério da Educação às Secretarias Municipais e Estaduais afirmam que seu objetivo principal é a educação para a cidadania. [...] **Torna-se necessário entender educação para a cidadania como formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos – e, então, associá-la à educação em direitos humanos. Só assim teremos uma base para uma visão mais global do que seja uma educação democrática, que é, afinal, o que desejamos com a educação em direitos humanos, entendendo “democracia” no sentido mais radical – radical no sentido de raízes – ou seja, como o regime da soberania popular com pleno respeito aos direitos humanos.** Não existe democracia sem direitos humanos, assim como não existe direitos humanos sem a prática da democracia. (BENEVIDES, 2000, *on-line*)¹⁵*

Associada de modo perene às expressões **direitos humanos e educação** se encontra a categoria **cidadania**. Assim, a EDH deve ser fundamentalmente uma educação para a cidadania e, conseqüentemente, voltada ao fortalecimento da participação democrática. Noutras palavras, educação em direitos humanos é educação para a cidadania e, ao mesmo tempo, educação para a democracia.

15 Grifou-se.

A cidadania, que na conceituação clássica de Hannah Arendt (2004) significa o direito a ter direitos, assim como os direitos humanos – a qual está visceralmente associada – não é algo estanque, pois diz respeito a processos históricos, e, portanto, “seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2014, p. 9).

A experiência histórica dos *displaced people* [povo deslocado; refugiados e apátridas] levou Hannah Arendt a concluir que a *cidadania é o direito a ter direitos*, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. **Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.** (LAFER, 1997, p. 58)¹⁶

Ao longo do tempo a noção de cidadania evoluiu do que antes era considerado algo associado a vínculo sanguíneo, *status* social ou ligação a determinado território, para se tornar um valor atribuído a toda e qualquer pessoa humana, esteja ela em qualquer lugar do mundo, pelo que hoje cada vez mais se fala em cidadania global (VIEIRA, 2001). Isso se deve, sobretudo, ao processo de internacionalização dos direitos humanos e ao crescimento da legitimidade, em escala planetária, das instituições encarregadas da promoção e garantia desses direitos junto aos organismos internacionais, tanto nos sistemas regionais, a exemplo da Organização dos Estados Americanos, como no sistema global (Organização das Nações Unidas).

A par de tudo que diz respeito direta ou indiretamente à EDH, evidencia-se que a mesma possui, ainda, uma dimensão axiológica, vez que também é voltada à reflexão e disseminação de valores essenciais para possibilitar uma situação de bem viver em sociedade, na qual todas as pessoas possam subsistir dignamente.

A EDH, portanto, refere-se ao enlace entre educação e direitos humanos – no sentido do desenvolvimento de iniciativas de difusão de informações sobre os

16 Grifou-se.

THEMIS

conteúdos e os meios para se alcançar a efetividade dos direitos humanos, aliadas a estratégias educacionais de cunho emancipatório – e, por suas especificidades, é fruto de um processo com características próprias. A propósito, Maria Victória Benevides salienta que a EDH parte de três pontos essenciais:

[P]rimeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional - os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. **Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.** ¹⁷(BENEVIDES, 2000, *on-line*)

A efetivação dos direitos humanos deve ser realizada, ainda que sob cooperação internacional, na ambiência dos Estados nacionais que, para tanto, devem prever em seu ordenamento jurídico interno um conjunto de normas concernentes ao reconhecimento e à garantia dos direitos humanos fundamentais. Concomitantemente, devem prover os meios necessários para que as finalidades contidas nas normas fundamentais, que dizem respeito aos direitos de cidadania, sejam acessíveis a toda(o)s (o)as cidadã(o)s. Isto corresponde, justamente, ao cerne do conteúdo das políticas públicas, que, segundo Antônio Eduardo de Noronha Amabile (2012, p. 390), “são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade”.

Dito isto, indispensável observar que as políticas públicas, via de regra, são voltadas ao combate das desigualdades sociais, geradas em larga escala pelo atual processo de desenvolvimento hegemônico. Este, em decorrência da dinâmica de funcionamento do modo de produção de riqueza material atualmente predominante,

17 Grifou-se.

concentra a maior parte dos resultados econômicos nas mãos de uma minoria (classe proprietária dos meios de produção) em detrimento dos segmentos sociais que formam a maioria da população (classe proletária, que obtém seu sustento a partir da venda de sua força de trabalho), o que contribui para gerar e agravar as situações de exclusão social e pobreza. (MARX, 2013; SINGER, 1987)

Levando em conta essa realidade, Pedro Demo (2012, p. 19-23), que prefere utilizar a denominação políticas sociais¹⁸, defende que as mesmas são voltadas ao enfrentamento da situação de pobreza, não apenas do ponto de vista socioeconômico (relacionado a carências materiais), mas também do ponto de vista político (relacionado a déficit de cidadania). A partir daí o referido autor advoga que as **políticas sociais devem ser preventivas** (no sentido de ir às raízes dos problemas, buscando evitar que estes se processem); **redistributivas de renda e poder** (no sentido de não só distribuir benefícios assistenciais, tratando o povo pobre como mero objeto, mas, sobretudo, de combater as concentrações de renda e poder); **equalizadoras de oportunidades** (tendo em vista, principalmente, a busca da universalização da educação básica, com igual qualidade para todas as pessoas); e *emancipatórias* (no sentido de buscar unir autonomia econômica com autonomia política).

A par disso, Pedro Demo (2012, p. 25-42) destaca o que denomina como três horizontes teóricos e práticos presentes no campo das políticas sociais, a saber: **políticas assistenciais**¹⁹, **políticas socioeconômicas** e **políticas participativas**. O horizonte de primeiro tipo é voltado à garantia dos direitos básicos de cidadania,

18 O termo política social, como adotado pelo referido autor, possui um sentido mais amplo do que política pública, uma vez que esta seria atinente a atividades próprias do Estado e, portanto, executada pelas instituições públicas, como aquela abrange algumas atividades afeitas a espaços privados, tais como política sindical e política partidária. Em todo caso, a referida expressão nos serve, pois as políticas públicas certamente fazem parte do universo das políticas sociais.

19 Necessário fazer a distinção entre assistência e assistencialismo. Como este é tido como uma estratégia maliciosa de *administração da pobreza*, tendo em vista que não oferece alternativas outras às pessoas para que as mesmas saiam da condição de dependência, aquela decorre da previsão legal em decorrência de um direito de cidadania.

THEMIS

no tocante à efetivação do princípio do mínimo existencial, pelo qual a todas as pessoas deve ser garantida uma vida condigna. O segundo diz respeito ao estímulo às atividades produtivas, voltadas à emancipação material/econômica das pessoas, por meio, principalmente, de geração de oportunidades de trabalho/renda (aqui estão incluídas as questões sociais propriamente ditas, como oferta de educação profissional, saúde, habitação, urbanização). Já o terceiro tipo está associado à superação da pobreza política²⁰, que acarreta a carência de cidadania organizada, a qual somente é possível alcançar a partir da “formação do sujeito social, consciente e organizado, capaz de definir seu destino e compreender a pobreza como injustiça social” - aqui se incluem questões como educação, cultura, promoção/defesa de direitos/justiça, segurança pública.

Todos os aspectos ora explicitados dizem respeito à educação em direitos humanos, mesmo porque não basta que as pessoas tenham acesso à educação, sendo também fundamental que tenham acesso à educação em direitos humanos. Para tanto, são necessárias a elaboração e a execução de políticas públicas adequadas à realização desse primordial mister.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pessoas pertencentes a segmentos marginalizados da sociedade frequentemente são vistas como desviantes de padrões estético-culturais impostos pelas classes hegemônicas representando, portanto, grupamentos a serem disciplinados/controlados.

A partir das frustrações decorrentes de desejos praticamente inalcançáveis pela maioria, somadas ao descaso das instituições públicas no atinente ao atendimento de demandas sociais básicas, enseja-se a gestação de variantes de uma linguagem da violência. Tal consequência se apresenta como simulacro de justificativa para a

20 O termo “pobreza política” é utilizado por Pedro Demo para designar a dificuldade que tem uma pessoa pobre de superar a condição de objeto de manipulação por parte das oligarquias políticas, ver **Política social, educação e cidadania**. 13. Ed., Campinas: Papyrus, 2012, p. 20.

promoção de uma espécie de guerra contra os pobres, tornando estes seres humanos passíveis de serem eliminados tanto em termos de representação político-social como em matéria.

Essa realidade exprime a atualidade da figura do *homo sacer* - como àquele que se poderia, conforme a descrição de Agamben, eliminar - em decorrência da subcondição de cidadania impelida a muita gente.

A cidadania, que antes era um termo associado a vínculos meramente territoriais, sanguíneos ou de *status* social, contemporaneamente diz respeito à condição pela qual as pessoas são possuidoras e usufrutuárias dos direitos humanos fundamentais de todas as dimensões, situação que lhes possibilitaria viver em situação de igualdade material com as demais.

Em contraposição ao quadro anteriormente delineado, compreende-se como indispensável a firmação de uma cultura de direitos humanos - a qual preze pelo respeito às diferenças, até mesmo em ambientes de aparentes igualdades - concernente ao fortalecimento das lutas contra as situações de abandono ou extermínio.

Para que isso seja factível, entende-se como fulcral a existência de uma consistente política de educação em direitos humanos, voltada à emancipação das pessoas, as quais devem ser empoderadas para perceber os injustos problemas com os quais se deparam cotidianamente e, defronte disso, disponham-se a lutar pela efetivação dos Direitos Humanos tanto para si como, em solidariedade, para toda a coletividade.

Trilha-se, a partir disto, o caminho não só para a superação do execrável paradigma do *homo sacer*, como também para a formação de uma sociedade que reconheça o valor positivo da diversidade, ainda que em contextos de imposição de uma igualdade aparente; ou seja, em que não se minore a diferença e padrões hegemônicos funestos restem, se não expressamente negados, ao menos tacitamente rejeitados.

THEMIS

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas in CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de et al. (Orgs.) **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

ANDREOPOULOS, G. J; CLAUDE, R. P (Orgs.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP, 2007.

ARENDT, . **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ASIS ROIG, R. Sobre la Capacidad. In: **Capacidad Jurídica, Discapacidad y Derechos Humanos: una revisión desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, BARIFFI, F. & PALACIOS A., (Coord.), Ediar, Buenos Aires. 2012.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa – , Plebiscito e Iniciativa Popular**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>; Acesso em: 28 set.2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 16. Tiragem. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus. 1992.

BOBBIO, Noberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e a lição dos clássicos. BOVERO, Michelangelo (org.) Tradução de Daniela B. Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/897866.pdf>> Acesso em: 4 nov.2017.

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (orgs.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et alii, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. Ed. Rev. e amp. São Paulo: Saraiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. tradução Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (orgs.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et alii, 2008.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 13. ed. Campinas: Papius, 2012.

FLORES, Joaquín Herrera. Direitos Humanos, interculturalidade e racionalidade da resistência. In: WOLKMER, Antônio Carlos. **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

THEMIS

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2010.

_____. **Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão:** um caso de parricídio do século XIX. Tradução: de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** [Org. Ana Maria Araújo Freire]. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos:** contribuição de Hannah Arendt. *Estud. av.* [online]. 1997, vol.11, n.30, p. 55-65. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a05.pdf>>; Acesso em: 22 fev.2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à educação:** Aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARX, Karl. **O Capital:** ítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes necessários e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes. **Educação como direito fundamental:** pressupostos socio-filosóficos, ordenação constitucional e obstáculos para sua efetivação. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PIOVESAN, Flávia. FACHIN, Melina Girardi. O abismo da universalização dos direitos e o papel do direito humano ao desenvolvimento como ponte. In: PIOVESAN, Flávia (coord.). **Direitos humanos na ordem contemporânea:** proteção nacional, regional e global. Curitiba: Juruá, 2015.

PEREZ LUÑO, Antonio Henrique. **La tercera generación de derechos humanos**. Navarra: Editorial Aranzadi, 2006.

SACAVINO, Susana (org.). **Educação em direitos humanos:** pedagogias desde o sul. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro. Vol. 23, N. 1, jan/jul. 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1988.

THEMIS

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e outras (org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SINGER, Paul. **O Capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. São Paulo: Moderna, 1987.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WACQUANT, Loïc. **Os condenados da cidade: estudos sobre a marginalidade avançada**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2001.

_____. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001, Revan, 2003.

ZIEGLER, Jean. **Ódio ao Ocidente**. São Paulo: Cortez, 2011.

RECEBIMENTO: 2/10/2017

APROVAÇÃO: 5/11/2017