

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE DIREITO DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

AMANDA MONTENEGRO LEMOS DE ARRUDA ALENCAR

**REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM DIREITOS
HUMANOS: um estudo acerca da educação em direitos humanos realizado a partir da
análise do caso Vila Emater ante os princípios da fraternidade e da alteridade jurídica**

Maceió

2021

AMANDA MONTENEGRO LEMOS DE ARRUDA ALENCAR

REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM DIREITOS HUMANOS: um estudo acerca da educação em direitos humanos realizado a partir da análise do caso Vila Emater ante os princípios da fraternidade e da alteridade jurídica

Dissertação de Mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Direito Público da Universidade Federal de Alagoas, sob a Área de Concentração Fundamentos Constitucionais dos Direitos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. George Sarmiento Lins Júnior

Maceió

2021

Folha de Aprovação

AMANDA MONTENEGRO LEMOS DE ARRUDA ALENCAR

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE E DO ESTADO PARA A SUA CONCRETIZAÇÃO: Uma análise do direito à educação a partir da aplicação dos princípios da fraternidade e da alteridade jurídica

Dissertação de Mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Direito Público da Universidade Federal de Alagoas, sob a Área de Concentração Fundamentos Constitucionais dos Direitos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Aprovada em: _____

Dr. George Sarmento Lins Júnior, UFAL (Orientador)

Banca Examinadora:

(Titulação, Nome Completo, Instituição) (Examinador Externo)

(Titulação, Nome Completo, Instituição) (Examinador Interno)

(Titulação, Nome Completo, Instituição) (Examinador Interno)

Aos meus pais, Dulciane e João, pelo exemplo
de vida, amor e incentivo nos momentos
difíceis; por me ensinarem a importância de
aprender e de sonhar.

AGRADECIMENTOS

É chegado o tempo de agradecer. Começo me declarando uma eterna devedora e a seguir faço a relação de todos, ou ao menos dos que consigo lembrar, aos quais tenho e levarei sempre essa eterna dívida (gratidão).

À Deus, por me conceder saúde, vida, amigos, pessoas que me auxiliaram nesta caminhada, dentre essas, na tentativa de mencionar todas: Graci, Denise, Ana, Carol, Rafa, Fê, Halisson, Daniel, Pri, Sofia, Nívea, Josi, Adriano, Fernando, Humberto, Leoni e Paula;

À minha família por todo o apoio nesse período intenso e, por assim dizer, revolucionário na minha vida pessoal. Por terem sido minha fortaleza nesses anos e, em especial à minha avó Alba, que me ensinou a ter coragem;

As amigas: Belle, Nath, Nati, Dany, que muito colaboraram incentivando, apoiando, ouvindo e acima de tudo, pela presença na minha trajetória acadêmica;

Ao Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Alagoas, de modo especial, ao Prof. Dr. George Sarmiento, pelo estímulo e orientação para a realização deste trabalho, à Prof.^a Graça Gurgel e à Prof.^a Alessadra Marchioni, pelas sensíveis contribuições;

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Alagoas, pela amizade, troca de conhecimento, convívio;

Aos Professores Jasiel Ivo e Sérgio Torres, pela parceria nos artigos acadêmicos e pela confiança no meu potencial de escrita;

Aos assistidos da Defensoria Pública Federal, com os quais tive a oportunidade de aprender, refletir, sentir empatia, escutar as histórias e sempre pensar o que eu poderia fazer além de dizer o direito, e em especial, aos Defensores André e Ricardo;

Ao NEIMFA e a comunidade do Coque no Recife, por me permitirem constatar o sentido e a importância da educação emancipadora;

À assistente social Veraleide e à procuradora do trabalho Dra. Rosemeire, por me auxiliarem na pesquisa do estudo de caso e no levantamento documental;

Àqueles que fazem parte da Vila Emater, por toda a disponibilidade com que me receberam durante as observações e no fornecimento de informações;

A todos aqueles que acreditam e se dedicam para que a educação e o respeito aos direitos humanos sejam sempre o principal caminho para a convivência humana.

“Ninguém liberta ninguém.
As pessoas se libertam em comunhão”.
Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo entender a importância de se promover uma prática educativa emancipadora em direitos humanos, sob os comandos estatais e com apoio social. Para tanto, propõe-se um estudo de caso, realizado a partir das necessidades da Vila Emater, localizada na cidade de Maceió/Alagoas, que ensejou uma Ação Civil Pública, manejada pelo Ministério Público do Trabalho. Dessa forma, com esta pesquisa pretende-se fazer uma reflexão sobre o Direito, enquanto mecanismo de pacificação dos conflitos e de emancipação social, em meio às profundas desigualdades socioeconômicas e culturais que assolam aquela comunidade. O trabalho teve por objetivos específicos analisar a temática, a partir da compreensão da evolução de uma educação *em e para* os direitos humanos na América Latina, a fim de teorizá-la sob uma perspectiva que privilegie a alteridade, isto é, com escopo mais solidário e fraterno, refletindo também o Direito como instrumento de promoção e regulação dos direitos humanos, mormente o direito à educação. Tomando como referencial teórico as teorias de Paulo Freire e Emmanuel Levinas, pensaremos sobre a educação emancipadora, pelo viés dos princípios da fraternidade (preâmbulo e artigo 3º da CF/88) e da alteridade jurídica. A metodologia utilizada no presente estudo deu-se por meio da revisão bibliográfica, do levantamento documental e da pesquisa empírica, bem como da análise de caso, a fim de identificar as ações e as formas de intervenção quanto à efetivação das práticas cidadãs e humanistas. A pesquisa demonstrou que a atuação estatal pecou pela ausência de fiscalização das medidas impostas pelo acordo firmado entre os atores processuais e pela ausência de estruturação para uma vida minimamente digna daquela população.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Alteridade; Fraternidade.

ABSTRACT

This work aims to show the importance of promoting an emancipatory educational practice in human rights, under government command and social support. For this, it is proposed a case-study, based on the needs of Vila Emater, in Maceió/ Alagoas - Brazil, which led to a Public Civil Action, by the Public Ministry of Labor. Thus, this research reflects that the Law is as a mechanism of pacification and social emancipation, amid a socioeconomic and cultural inequalities that plague this community. The specific objectives were analyze the theme from the perspective of the evolution of the education *in* and *for* human rights in Latin America, in order to theorize it from a view that focus on otherness, that is, with more solidarity and fraternal scope, also reflecting the Law as an instrument for promotion of human rights, especially the right to education. Taking Paulo Freire and Emmanuel Levinas as theoretical reference, will prove the possibilitie of emancipating education, through the principles of fraternity (preamble and article 3° in Federal Constitucion 1988) and juridical alterity. The methodology used was the bibliographic review, the documentary survey and the empirical research, as well the case-study was analyzed in order to identify the actions and forms of intervention regarding the implementation of citizen and humanist practices. The research showed that the state action was due to the lack of supervision of the measures imposed by the agreement between the procedural actors and the lack of structuring for a life minimally worthy of that population.

Key Word: Education; Human Rights; Otherness; Fraternity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Inspeção MPT - Crianças pela Rua	88
Figura 2 - Inspeção MPT - Creche Herbert de Souza	89
Figura 3 - Inspeção MPT - Sala de Aula Desativada	89
Figura 4 - Inspeção MPT - Vila Emater Crianças pela Rua	90
Figura 5 - Inspeção MPT - Procuradora do Trabalho, Rosemeire Ferreira, conversando com moradores	90
Figura 6 - Vila Emater - Abastecimento Precário de Água.....	93
Figura 7 - Vila Emater - Creche Abandonada	93
Figura 8 - Vila Emater - Ruas sem Estrutura Adequada	94
Figura 9 - Vila Emater - Falta de Sanemaneto e Esgoto a Céu Aberto	94
Figura 10 - Vila Emater - Lixo Acumulado nas Ruas	95
Figura 11 - Vila Emater - Lixão Improvisado	95
Figura 12 - Vila Emater Criança Sozinha na Rua	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO ACERCA DA GENEALOGIA DOS DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA SOB OS VIESES POLÍTICO, NORMATIVO E SOCIAL	15
2.1 Perspectiva Histórica e Social da Educação no Brasil: uma análise que deságua no papel do Estado como propulsor da transformação social	16
2.2 Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina: Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos	23
2.2.1 Entre o Cenário Internacional e a Conjuntura Brasileira de Proteção e Difusão da Educação em Direitos Humanos	31
2.2.2 Da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	32
2.2.3 Do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e suas disposições sobre o direito a educação enquanto direito ao desenvolvimento.	34
2.2.4 Da Convenção sobre os Direitos da Criança	35
2.3 Da Proteção Internacional garantida pela Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).....	37
2.3.1 Década para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004).....	39
2.3.2 Do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.....	40
2.4 Doss Dilemas e Desafios para a Proteção Nacional dos Direitos Humanos	41
2.4.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-3) - Decreto nº 7037/2009.....	43
2.5 Princípios e Fundamentos Sociais propulsores da Educação em Direitos Humanos	44
3 UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E EMMANUEL LEVINAS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB UM OLHAR CONSTITUCIONAL E EMANCIPADOR	46
3.1 A Fundamentação para o Agir Educacional nas Relações Intersubjetivas	48
3.2 Entre Estudos, Experiências e Diálogos: A Inquietação de Emmanuel Levinas (1905-1995) com o “Esquecimento do Outro” e a Inquietação de Paulo Freire (1921-1997) diante dos Mecanismos Sociais, Políticos e Educacionais causadores de Formas de Opressão	52
3.2.1 Da Ética da Alteridade enquanto Princípio Basilar para a Transformação do Sistema Jurídico e para os Direitos Humanos.....	59

3.2.2 Do Exercício de Refletir Criticamente para a Contradição e para a Resistência: O Olhar de Paulo Freire na Construção de um Mundo Mais Fraternal	62
3.3 Da Educação em Direitos Humanos à luz dos Princípios da Alteridade e da Fraternidade	65
3.3.1 O Princípio da Fraternidade no Direito: Surgimento, Evolução, Conceito, Finalidade e Natureza Jurídica	66
3.3.2 O Princípio da Fraternidade como Categoria Política e sua Relação com a Democracia.....	70
3.3.3 O Princípio da Fraternidade na Constituição Federal Brasileira.....	74
4 REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DO CASO VILA EMATER	79
4.1 Metodologia Aplicada à Análise do Caso.....	81
4.2 Apresentação do Caso Vila Emater: Um Estudo Jurídico e Social dos Desdobramentos Ocorridos no Lixão de Cruz das Almas	83
4.2.1 Um Resumo Processual do Caso Vila Emater	85
4.2.2 Uma Análise Social das Necessidades dos Moradores da Vila Emater	91
4.3 Reflexões acerca da Realidade da Vila Emater: Qual é a Importância da Educação em Direitos Humanos no processo de Cidadania da População Violentada? Qual é o Papel dos Órgãos Público diante da Violação dos Direitos Humanos?	97
4.3.1 Uma Análise acerca da Atuação do Ministério Público.....	102
4.3.2 Uma Análise acerca do Papel do Direito na Construção Democrática dos Direitos Humanos em face da Atuação do Poder Judiciário no Caso Concreto	105
4.3.3 Importância Social de uma Promoção da Educação em Direitos Humanos promovida pelo Estado	107
4.4 Considerações acerca dos Desdobramentos do Caso Vila Emater sob um Olhar Crítico e Emancipador da Educação em Direitos Humanos.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	118
ANEXO.....	126

1 INTRODUÇÃO

Pensar em educação em direitos humanos como tema transversal às disciplinas jurídicas é um desafio interessante e complexo nos dias atuais. Isso porque a problematização séria de uma questão é etapa fundamental na superação de paradigmas, e, por consequência, na superação de realidades. O presente trabalho busca trazer a educação em direitos humanos e a participação da sociedade e do Estado para a sua concretização, a partir da aplicação dos princípios da fraternidade e da alteridade jurídica, a fim de se chegar em um caminho que conduza a emancipação desta educação tão essencial.

Cumprir esclarecer que, para construir o objeto do presente estudo, foi necessário contemplar diferentes dimensões da educação no viés dos direitos. Uma mais pertinente ao processo histórico e social da educação e da proteção dos Direitos Humanos da América Latina, e, mais especificamente, no Brasil, que permitiu introduzir o estudo dentro de um tempo e espaço delimitados, além de proporcionar bases teóricas imprescindíveis. Já a outra, em um segundo momento, aponta aos horizontes do marco teórico da pesquisa. Sob esta última dimensão, foram trazidas as proposições de Paulo Freire e Emmanuel Levinas, que abordam a cidadania e a teoria da alteridade aplicada ao direito, na busca por uma sociedade mais fraterna e solidária.

A educação em direitos humanos que pretendemos abordar está diretamente ligada ao exercício de refletir criticamente os mecanismos de aprendizagem, para a contradição e para a resistência, sobre uma determinada realidade, posto que todas as duas dimensões acima pontuadas desaguam em uma análise de caso concreto. Optou-se por encarar esse objeto de estudo (a educação em direitos humanos), a partir da ótica do estudo do caso da Vila Emater. Neste caso, muitos direitos humanos fundamentais foram colocados em cheque como se detalhará mais adiante – direitos como a moradia, o trabalho, a infraestrutura e a educação.

Nesse ínterim, o discurso presente na ponta da língua daqueles que lutam pela manutenção do individualismo, daqueles que não acreditam que cada pessoa tem a sua responsabilidade na construção e manutenção do espaço público solidário e fraterno é ponto a ponto refutada, a fim de que a atuação estatal e social sejam sucitadas em sequência. A inquietação sobre essa temática eclodiu logo nos primeiros períodos da graduação no curso de direito. Durante os primeiros contatos com o Direito Constitucional, surgiram dúvidas e perplexidades naturais de uma imatura acadêmica, à época. Não se via aplicação, na prática, dos direitos que ali estavam postos. Adiante, já no quinto período, durante um estágio realizado

na Defensoria Pública Federal, os assistidos sempre apareciam com dúvidas, olhares perdidos, sem saber o que era aquilo, se eles tinham algum direito sobre o que reclamavam ou, ainda, se estavam no lugar certo para *resolver* seus problemas. Via-se perpetuar a mesma inquietação sobre os direitos humanos e constitucionais: o que poderia ser feito àquelas pessoas para, minimamente, proporcionar-lhes dignidade?

Após, a inquietação perdurou na especialização, onde foi feito um projeto de extensão científica, dentro de uma comunidade em situação de vulnerabilidade, estigmatizada socialmente e conhecida como *a morada da morte*, na cidade do Recife. Oficialmente, *a morada da morte* é uma favela chamada COQUE, localizada no bairro do Joana Bezerra. E, se esta pesquisa foi desenvolvida sob o viés da educação em direitos humanos, é porque, na prática, durante os dois anos que perdurou o projeto de extensão, realizado dentro da Universidade Federal de Pernambuco, percebeu-se que fazia muito mais sentido conferir noções de direito pensando naquelas pessoas a quem esses direitos deveriam servir, do que tentar criar utopias acerca de novos comandos legislativos.

Assim, com o direito na prática seria possível vislumbrar uma saída para tentar propor mudanças àquela realidade. Para tanto, dar voz e voto aos oprimidos e entender a importância de se reconhecer uma educação emancipadora em direitos humanos, foram justificativas e impulsionamentos para a construção deste trabalho. A ideia aqui trazida é pensar o direito da forma em que ele se projeta socialmente, possibilitando ou não a inclusão de pessoas – tais como os assistidos da Defensoria Pública e dos moradores da Vila Emater.

Para pensar sobre as questões acima delineadas, necessário se fez o uso da filosofia, com a ética da alteridade de Emmanuel Levinas, e a educação transformadora de Paulo Freire. Estudos foram trazidos para a ótica constitucional dos princípios da fraternidade ou solidariedade, previstos no preâmbulo e artigo 3º da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e da alteridade, enquanto princípio implícito. Para mais, a pergunta-problema que norteia a presente pesquisa e a que se pretende responder é a seguinte: qual a importância de se promover uma educação emancipadora em direitos humanos? Esse é o questionamento central dessa dissertação, capaz de tirar esta pesquisadora da zona de conforto da revisão meramente bibliográfica e fazê-la questionar a prática educativa em seu potencial emancipador.

Em razão do problema destacado, ao tentar responder a pergunta central, mais perguntas vieram mente, como por exemplo: por que esse é um assunto que nem sempre nos comove? ou, por que nos comove tão pouco? A palavra comover vem do Latim *commovere*, formada pelo

prefixo “com”, de junto, mais “movere” de mover, ou seja, mover junto. E é justamente desta conotação linguística que advém a hipótese levantada nesta pesquisa, qual seja a de uma movimentação em conjunto que possibilite a resolução desta problemática já suscitada anteriormente ser capaz de gerar frutos mais frondosos. A mudança social, pensada e depositada na educação em direitos humanos, tem um longo caminho a ser percorrido para ser colocada em prática no Brasil, quíça no mundo. O cenário que foi observado, partindo do caso em estudo, origina questionamentos acerca de se poderemos atingir a máxima do princípio da fraternidade, que só é possível se usufruído coletivamente.

A pesquisa se desenvolveu metodologicamente através da revisão bibliográfica, do levantamento documental e da pesquisa de campo, feita a partir da observação de ações e de espaço físico e social, quanto à efetivação das práticas cidadãs e humanistas. A pesquisa se apresenta como explicativa, porque procura identificar, com base no levantamento de dados, qual é a maneira mais eficaz de se promover uma educação emancipadora dos direitos Humanos a partir da análise do caso da Vila Emater.

O primeiro capítulo fornece uma visão geral da educação em direitos humanos na América Latina sob os vieses social, normativo e político, acompanhando o processo de construção da democracia no Brasil, mais especificamente. A década de 80 na América Latina se caracteriza pelo fim das ditaduras em vários países do continente e pelo começo dos processos de redemocratização. Nesse contexto, surge a educação em e para os direitos humanos, que envolveu vários sujeitos históricos, grupos e instituições de diversos tipos. A presença do Estado e a elaboração de políticas públicas também foram se afirmando progressivamente.

O objetivo desse primeiro capítulo é abordar a temática a partir da compreensão da evolução da educação em e para os direitos humanos na América Latina, tendo em vista o seu desenvolvimento no contexto internacional. Na construção teórica e referencial, são abordados alguns atos internacionais em vigor no Brasil, como por exemplo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e suas disposições sobre o direito a educação enquanto direito ao desenvolvimento, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Proteção Internacional garantida pela UNESCO (Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Além de programas e planos de Educação em Direitos Humanos.

No segundo capítulo, o intuito é teorizar a educação em e para os direitos humanos a partir de uma visão que privilegie a alteridade, isto é, para além do ser que se mostra egoístico e materialista, para que ele se volte ao Outro (diferente), de forma mais solidária e fraterna. Nesse mister, é destacado o pensamento de Levinas, sintetizado pelo primado de seu discurso ético, em meio às relações humanas, e o pensamento de Paulo Freire, no despertar para uma ação educativa transformadora na tentativa de entender o Outro e de procurar valorizar os diferentes universos culturais, demonstrando a sua crença na educação transformadora como o caminho necessário para uma sociedade mais solidária e fraterna.

Surge, por fim, no terceiro capítulo, a necessidade de repensar o sistema jurídico a partir de um estudo do caso da Vila Emater. Nele, pretende-se refletir sobre o direito enquanto mecanismo de resolução de pacificação dos conflitos e emancipação social, em meio às profundas desigualdades socioeconômicas e culturais que assolam àquela comunidade. Faz-se um estudo jurídico e social dos desdobramentos ocorridos no caso, que deu ensejo a mobilização do Ministério Público, do Município de Maceió e dos demais envolvidos. Fala-se em inclusão social e desenvolvimento de programas públicos, na intenção de melhorar a qualidade de vida e a tentativa de uma promoção em direitos humanos eficaz.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO ACERCA DA GENEALOGIA DOS DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA SOB OS VIESES POLÍTICO, NORMATIVO E SOCIAL

Pensar a genealogia dos direitos humanos na América Latina e mais especificamente no Brasil exige um olhar apurado e compreensivo acerca do espaço que nos cerca, pois o estudo dos direitos humanos pressupõe um conhecimento do local para o qual se olha. Esse olhar, por sua vez, é capaz de gerar questionamentos que colocam em dúvidas conhecimentos e certezas políticas, normativas e sociais já pré-concebidas.

Assim, pode-se afirmar que na tentativa de compreender esse horizonte genealógico e histórico faz-se essencial conhecer a cultura político-social da sociedade que produz (e reproduz) o arcabouço de direitos. Portanto, ver sob a densa neblina que envolveu o surgimento da educação em direitos humanos na América Latina, induz a reflexão sobre as conjunturas históricas nas quais os debates ganham corpo, tanto pelas forças arbitrárias que ocuparam alguns Estados Latino-Americanos nas décadas de 1960 e 1970, como pelas ações dos movimentos sociais.

Destarte, a intenção deste capítulo é identificar as conjunturas históricas, políticas, normativas e sociais nas quais a educação em direitos humanos projetou-se na América Latina e, por conseguinte, no Brasil. A partir desse conhecimento, pretende-se estabelecer um diálogo acerca de como efetivamente é desempenhada a proteção dos direitos humanos da América Latina e qual é a importância de uma educação de bases emancipadoras. Para tanto, a fim de estabelecer essa construção, procurou-se tecer uma breve linha do tempo acerca da democratização política dentro do contexto da América Latina, tendo como foco o contexto do Brasil. Nesse sentido, insta dizer que a metodologia a ser utilizada será a descritiva, feita por meio de uma análise da literatura histórica, política e social que desagua, principalmente, nas reflexões acerca da pertinência internacional e nacional da educação em direitos humanos – não à toa, o capítulo subsequente será destinado à compreensão das bases teóricas que solidificaram a importância de uma educação emancipadora.

A educação em direitos humanos na América Latina, em sua breve, mas rica história de mais de 30 anos de existência, serve de memória, mas não somente, uma vez que, além de uma construção de memórias, a educação em direitos humanos é fundamental para a criação de pilares básicos de sua efetivação. Parece fundamental, pois, uma percepção mais jurídica da

educação em direitos humanos desde um viés universalista e latino-americano para entender o seu sentido e significação na sociedade (MAGENDZO, 2006).

Por sua vez, entre os objetivos principais que a educação em direitos humanos se propõe, destaca-se, em especial, a sua aplicação para formar sujeitos de direitos¹ com a finalidade de efetivar os direitos que lhes são inerentes. Além do que, o sujeito de direitos ao tomar conhecimento básico das instituições que existem em seu país e na sua cidade que têm como função principal proteger seus direitos, pode buscar apoio ou auxílio em caso de violações. Conhecer as leis e as instituições relacionadas a proteção dos direitos humanos não é um conhecimento acadêmico, mas sim, uma importante ferramenta na defesa e promoção dos seus direitos e dos demais (MAGENDZO, 2006).

Feitas estas considerações iniciais acerca da genealogia da educação em direitos humanos e da importância da construção desse conhecimento para a criação de pilares básicos de sua efetivação, a partir, sobretudo, da criação de uma educação emancipadora, a pesquisa passará, nas linhas seguintes, a destrinchar a proteção desses direitos âmbito internacional em um contexto latino-americano e, posteriormente, noutro contexto nacional.

2.1 Perspectiva Histórica e Social da Educação no Brasil: uma análise que deságua no papel do Estado como propulsor da transformação social

A reflexão sobre o desenvolvimento da educação e das políticas educacionais no Brasil leva, primeiramente, à uma pesquisa histórica. O Brasil, desde o início da colonização até meados do século passado, manteve as atividades econômicas agrícolas como principal esteio da formação social, deixando sua marca indelével na utilização da mão de obra indígena e escrava, sempre buscando os seus trabalhadores nos estratos servis da sociedade.

No início da colonização, foram os jesuítas os responsáveis pelo ensino dos povos nativos. Eles destinavam seus esforços à formação cultural básica, na verdade transplantando a cultura europeia para a formação dos filhos dos latifundiários donos da terra, formação essa

¹ “Un sujeto de derechos se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad, y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo”. Cf. MAGENDZO, 2006, p. 33. Um sujeito de direitos se constitui como tal quando é capaz de fazer uso de sua liberdade, reconhecendo suas limitações, bem como de reivindicar os ideais de igualdade, reconhecendo a diversidade, valorizando a solidariedade e desenvolvendo uma atitude de respeito mútuo. (Tradução Nossa).

sem utilidade prática porque alijada da realidade da Colônia. Nesse contexto, a gênese do sistema educacional se amoldou às pressões sociais para manter o vasto contingente de trabalhadores sem acesso à transformação viabilizada pela educação, razão pela qual é possível observar, até hoje, as consequências dessas escolhas no desenvolvimento brasileiro.

A colonização brasileira, a evolução da distribuição do solo e da estratificação social, a busca pelo controle do poder político, aliadas, ainda, ao uso de modelos importados da cultura letrada, moldaram a evolução da educação escolar brasileira. Sempre estiveram separadas a classe dominante, dona da terra, detentora do poder político e econômico, a família patriarcal tentando copiar ao máximo os hábitos do reino e a população nativa, negra e mestiça, agregados e escravos. Cabia apenas aos filhos dos senhores a educação, como clara sinalizadora da diferença de classe (ROMANELLI, 2014).

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida na Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Com a expulsão dos Jesuítas da Colônia, em 1759, um hiato de mais ou menos uma década se passou até se organizar qualquer substituição de educadores para continuidade, desmantelando-se a rede e a estrutura administrativa desse primeiro sistema de ensino confessional. Pela primeira vez, o Estado, ou a administração vigente à época, teve que contingenciar esforços para manter o ensino, aliás, nos mesmos moldes ou talvez piorados, conforme explica Romanelli:

Embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos. (2014, p. 37)

Os séculos seguintes viram surgir uma complexidade maior na sociedade, com o nascimento de uma classe burguesa, já que a mineração e o comércio fizeram mudar a zona urbana, tornando-se importantes na ascensão dessa classe intermediária. Essa classe foi fundamental para pressionar e exigir mudanças na educação escolarizada. Então não era apenas

a oligarquia rural que buscava educação, a camada nascente burguesa percebeu também que o título de doutor tinha valia, para pertencer e se classificar superiormente, garantindo prestígio social. No entanto, a relação dessa classe com a classe dominante era de dependência, tendo em vista que o trabalho era distintivo de inferioridade social, mostrando o viés do ensino meramente ilustrativo, já que a educação das elites rurais era o objetivo almejado.

Mas os ventos liberais dominantes na Europa, contestando os ideais aristocráticos-feudais, viriam a provocar a ruptura dessas duas classes no Brasil, concretizando-se novos ideais com a abolição da escravidão, a proclamação da República e a implantação do capitalismo industrial, praticamente, eventos encadeados (ROMANELLI, 2014). Com essa nova ordem social e econômica, as instituições educacionais sofreram mudanças e os primeiros cursos superiores, ainda na presença do príncipe Regente Don João VI, foram criados na Colônia. Essa preocupação com o ensino superior, em detrimento do abandono total em que estavam os demais níveis educacionais, em razão da omissão do Estado, agora focado na função de ensino propedêutico para admissão em cursos superiores, firmou a tradição de educação aristocrática.

A independência política² não modificou de imediato o quadro da situação do ensino no Brasil, havendo pouquíssimas escolas primárias; e, em algumas cidades, também cursos normais e Liceus de Artes e Ofícios. A educação popular não era um objetivo e somente a vitória do federalismo pôde proporcionar autonomia aos Estados para implantar os sistemas escolares, que efetivamente deram relevância a criação de uma unidade e continuidade de ação pedagógica no Brasil (SCHWARCZ, 2019).

No entanto, a República e a burguesia industrial nascente, em razão das diferentes realidades nos Estados da Federação, com profundas diferenças econômicas e sociais, viram a educação e a cultura ganhar impulso em Estados ricos como São Paulo, principalmente. Enquanto isso, os demais seguiam sem transformações, aparentemente distantes de emergirem da linha colonial e da sombra das oligarquias rurais.

Esses aspectos combinados, mais o crescimento da demanda em educação pelas necessidades do capitalismo industrial, foram causadores do desequilíbrio que se acentuou

² Com a independência declarada em 1822, nasceu um projeto de “estruturar e justificar uma nova nação” e, para tanto, era necessário, dentre outros aspectos, “inventar uma nova história do Brasil”. Para isso, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB que tinha como principal meta “construir uma história que elevasse o passado e que fosse patriótica nas suas proposições, trabalhos e argumentos”. Cf. SCHWARCZ, 2019, p. 13.

muito a partir de 1930. Desequilíbrio gerado pelo descaso (RIBEIRO, 1995) das camadas dominantes de reorganizarem o sistema educacional para atender à demanda social de educação para as novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela transformação da economia. A expansão do ensino enfrentava problemas antigos e acentuados, sobretudo, com a nova realidade política, econômica e social: a) falta de oferta suficiente de escolas; b) baixo rendimento do sistema escolar descolado das necessidades do país; e, c) discriminação social acumulada. Como resultado desse desequilíbrio entre o sistema educacional precário e a crescente demanda por educação resultante do período industrial, ocorreram as mudanças econômicas e socioculturais pelas quais a sociedade brasileira passou após 1930 (ROMANELLI, 2014).

De um lado, alinhados os militares superiores e parte da elite rural e política de oposição, do outro, os revolucionários, com apoio da pequena classe média e uma ala radical que se propunha a lutar pela modernização em caráter mais amplo e profundo, e, por último, os tenentes que almejavam um governo nacionalista e centralizado. Com o Estado Novo, ocorreram muitos retrocessos, consoante explica Lilia Schwarcz, “de claro caráter centralizador, o governo agiu na área educacional mediante vários decretos-leis, de 1942 a 1946, que ficaram conhecidos como Reforma Capanema. [...]. Entretanto, a reforma não alterou o dualismo vigente na educação brasileira.” (2019, p. 137-138). Desse modo, a educação permaneceu com os caminhos bifurcados, de um lado o secundário público, destinado às elites e o profissionalizante para a camada popular. Desse modo o sistema educacional fazia as vezes de um modelo de discriminação e bipartição social. (SCHWARTZ, 2019).

Esse cenário político-social caracterizou os primeiros anos do Governo Vargas. Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico que sob tutela autoritária foram buscados e relativamente obtidos, como direitos trabalhistas e proteção à indústria nascente, além do nascimento de Ministérios, buscaram proteger as diretivas nacionais, sendo muitas dessas realizações sob a égide do autoritarismo. Nesse contexto, se aprofundou a dicotomia entre um Estado que demonstrava foco nas questões econômicas e sociais, porém com pano de fundo em ações antidemocráticas.

O governo Dutra, que se seguiu ao de Vargas, tentou retornar as antigas posições do Estado, reduzindo a proteção à indústria nacional, desregulando a proteção cambial e escoando as divisas antes acumuladas com grande esforço. A situação de insatisfação popular propiciou o retorno de Vargas, cujo populismo implantou-se sem retorno. Dessa forma foi com apoio da

burguesia que o governo Vargas retornou dando esperança de continuidade da política econômica do Estado Novo.

Entretanto, em 1954, Getúlio Vargas suicidou-se. No que se seguiu, as lutas ideológicas em torno do rumo do desenvolvimento econômico brasileiro viram Juscelino Kubitschek ser eleito, o que representava uma continuidade do populismo e o desenvolvimentismo que resultou na implantação definitiva da indústria pesada e também na entrada de multinacionais que abririam filiais no Brasil (ROMANELLI, 2014, p. 54).

Enquanto todos esses acontecimentos se sucediam, a Declaração de Direitos Humanos foi promulgada no pós-guerra, em 1948, espalhando ideais de igualdade, fraternidade e liberdade pela Europa, Américas e também nos países subdesenvolvidos. Mencionada Declaração trazia um novo ânimo aos debates sobre o sistema Educacional ao redor do mundo e, como não poderia ser diferente, também no Brasil.

Portanto, enquanto no setor político se dava uma continuidade ao modelo populista, o setor econômico abria as portas ao capital estrangeiro. Essas contradições que se acentuaram na economia e na política ocasionaram a eleição de Jânio Quadros, que, no entanto, apenas esteve no governo por sete meses, devido a sua impossibilidade de conciliar o compromisso político com o partido que o elegera com o modelo de desenvolvimento. O Vice-Presidente que o sucedeu, João Goulart, herdeiro político de Getúlio, mas sem base popular sólida devido ao nível cultural e grau de interesse do povo e, ainda, sem apoio dos militares, teve a sua retirada do poder com o golpe de 1964.

No Brasil, o tema dos direitos humanos não estava incluído na pauta de agenda de discursos e de debates políticos, nem dos programas educacionais, antes do golpe militar de 1964³. Foi somente com a repressão da ditadura militar que o tema passou a conquistar um espaço no cenário social e político da época. Portanto, o início da educação em direitos humanos no Brasil deu-se com a repressão diretamente política, para se incorporar ao discurso democrático ocorrido nos anos 80 que, entre outras coisas, pleiteava a formulação de uma nova

³ A partir de 1930, em um espaço de 60 anos, o país foi submetido a duas ditaduras, a de Vargas (1937 a 1945) e a imposta pelo golpe de Estado, em 1964. A primeira das ditaduras, imposta num período de guerras mundiais, representou a superação das oligarquias dominantes da primeira república. Seu projeto de desenvolvimento, de base nacional, buscou apoio da população urbana, inclusive de setores da classe trabalhadora. A segunda das ditaduras, ao contrário, foi imposta em pleno período da Guerra Fria como representante de um modelo internacional de capitalismo destinando-se a suprimir as alternativas do nacional desenvolvimentismo. Cf. VIOLA, 2007, p. 125.

Constituição Federal, representativa do novo tempo político por que passava a sociedade brasileira (SADER, 2007).

A militarização do Estado na segunda metade do século passado foi seguida pela cultura do terror e do medo em que viveu parte da população da América Latina, sob o comando de regimes autoritários que pregavam a sua constituição e relevância com discursos em defesa da democracia e dos direitos humanos (VIOLA, 2007). A importância em se compreender o período social-histórico se faz essencial para transcender o nosso tempo e possibilitar que gerações vindouras compreendam e não reproduzam as violações de direitos humanos outrora vivenciadas⁴. Certamente não têm sido tarefa fácil acessar os suportes materiais da memória, tendo em vista a dificuldade em localizar os registros e informações da ação dos grupos populares, à época, marginalizados.

Ao se falar em período de transição na América Latina, fala-se de um período de ditaduras militares que mobilizaram a sociedade para a defesa dos direitos humanos. No Brasil, existiu a atuação da Comissão Nacional da Verdade criada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República⁵ visando a apuração de graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988 – período entre as duas últimas Constituições democráticas brasileiras –, com base no recebimento de denúncias e na realização de audiências, diligências, eventos e tomadas públicas de depoimento realizadas pela CNV ou em parceria com outras comissões ou com a sociedade civil.

Os direitos humanos, antes do golpe de 1964, fundamentavam o projeto defendido pela esquerda e presente no governo de João Goulart. Na esteira do direito à Carteira de Trabalho, à assistência social e previdenciária, sindicatos nascentes e atuantes reivindicavam uma torrente de modificações que, principalmente na área urbana, mas com grandes reflexos no meio rural, transformavam a massa proletária e miserável em cidadãos. Não se pode olvidar, nesse ponto, as indagações reflexivas trazidas por Romanelli:

[...] que relações podem ter existido entre um sistema educacional, que se expandiu por pressões de demanda social, e um modelo de desenvolvimento econômico, que foi impulsionado, igualmente, por uma demanda interna? Ou, em outros termos, que

⁴ Para além do processo internacional e nacional de renovação teórico-metodológica da História, no Brasil, o processo de anistia (Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979) e reparação financeira dos perseguidos pela Ditadura Militar têm suscitado uma busca aos arquivos para efeitos comprobatórios e a instauração de que se opõem à “memória oficial”. Cf. FERREIRA; MENEZES, 2007, p. 137.

⁵ A Comissão Nacional da Verdade (CNV), órgão temporário criado pela Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega de seu Relatório Final. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2021.

consequências pode ter para a evolução do sistema educacional o fato de o progresso tecnológico não ser o fator dinâmico do desenvolvimento? (2014, p. 58).

No trecho acima, fica claro que a luta travada no campo da política educacional acompanhou os embates político-sociais. O golpe de 1964 consolidou o desenrolar das políticas educacionais, prevalecendo mais a herança cultural e a estratificação social discriminadora que acentuava os interesses do patriarcalismo rural na escolha do tipo de educação a prevalecer. Desse modo, a expansão do direito à educação no Brasil, processo acelerado nos últimos anos, pode ser caracterizada por duas ênfases: a ampliação da escolarização e a confirmação da construção de uma educação escolar comum a todos.

É assim que, independentemente de a educação já ser concebida como direito de todos e dever do Estado, tal formulação só ganhou status de efetividade com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual deixa patentes os polos da relação que envolve a educação. É a Constituição Federal de 1988 que proclama abertamente como direito social o direito à educação, em seu art. 6^o. Ela não estabelece, contudo, de imediato, qualquer especificação de conteúdo ou alcance. Nesse sentido, esse direito significa, ao ver de André Tavares (2010), primariamente, o direito de (igual) acesso à educação, que deve ser concebido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino.

O artigo 205 a Constituição Federal especifica o direito à educação, estabelecendo como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho⁷. Esses objetivos expressam o sentido que a Carta Magna conferiu ao direito fundamental à educação, que deve ser compreendido como direito de acesso. Mas não um acesso a qualquer educação, e sim àquela que atende às preocupações constitucionais. Sendo assim, todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

Por sua vez, a Educação em sua dimensão macro, entendida aqui enquanto gênero, abarca a educação em direitos humanos enquanto espécie. Essa perspectiva da educação se refere aos processos educativos capazes de formar sujeitos de direito⁸, considerando suas

⁶ Art. 6^o. São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança (PÚBLICA), a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Cf. BRASIL, 1988 (**Grifo Nosso**).

⁷ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Cf. BRASIL, 1988.

⁸ “*Un sujeto de derechos se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad, y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo (...)*”. Cf. MAGENDZO, 2006, p. 33. Um sujeito de direitos se constitui como tal quando é capaz de fazer uso de sua liberdade, reconhecendo seus limites, de reivindicar o ideal

especificidades e o fortalecimento dos processos democráticos (CANDAU, 2012). Os fundamentos teórico-metodológicos para a educação em direitos humanos se inserem em uma abordagem teórica crítica da educação, pois os seus objetivos proporcionam uma visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais. Podemos considerar o direito à educação enquanto um direito social, um bem social e uma responsabilidade da sociedade como um todo (CLAUDE, 2005).

O incentivo à realização de atitudes para o respeito destes valores essenciais atualmente se apresenta como um dos principais cenários dos direitos humanos, já que a formação cidadã encontra aqui espaço para ampliar o exercício da cidadania. Cumpre ressaltar que, ao se promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, conseqüentemente estar-se-á promovendo a dignidade e, por conseguinte, os direitos humanos. Essa ideia reflete a visão defendida por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1973), no qual o autor ressalta as conexões entre a educação e a auto realização dos povos, em consequência do aprendizado e do exercício dos direitos humanos.

Após praticamente 57 anos depois do golpe militar de 1964, embora tenhamos avançado na definição e na regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. Uma coisa é proclamar o direito, outra é desfrutá-lo concretamente, como será relatado nas linhas que seguem.

2.2 Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina: Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos

O tema da educação em direitos humanos surge no contexto das lutas sociais, em resistência aos regimes militares, durante o processo de redemocratização na América Latina, que marca a década de 1980. A conjuntura história da época teve por peculiaridade, na maioria dos países, a necessidade de construir ao mesmo tempo o Estado, a Nação, a representação política e a sociedade civil. O autoritarismo reinante no período militar, vetava o processo eleitoral de forma direta⁹ fato que ensejou um amplo processo de mobilização propondo as

de igualdade, de reconhecer a diversidade e de valorizar a solidariedade desenvolvendo, em uma atitude de respeito mútuo. (Tradução Nossa).

⁹ No Brasil do período militar, o processo eleitoral não incluía a escolha dos poderes executivo federal e estaduais, além de municípios consideradas áreas de segurança nacional. Cf. VIOLA, 2010, p. 19.

eleições diretas (movimento Diretas-Já). O processo vivenciado no pós-ditadura fez eclodir um novo modo de fazer política, mediante o retorno de valores de participação social e da solidariedade que fundamentaram a resistência contra os regimes autoritários.

Não obstante, é importante ressaltar que durante esse período, em razão também dessa democracia “negociada”¹⁰, surgiu a compreensão de uma cidadania mais ativa, em consonância com ideais de mais participação social e justiça. Apenas no período de redemocratização foi possível se pensar a respeito dos direitos para a construção de uma sociedade democrática, vejamos os dizeres de Susana Sacavino:

La educación en derechos humanos debe entenderse como una parte integral de la democratización de la sociedad. El respeto a la vigencia de los diferentes derechos forma parte no solo de la democracia política, sino también de la democracia social, económica y cultural. La educación en/para los derechos humanos se vuelve de vital importancia para la construcción de una sociedad democrática, dentro de una perspectiva que implica el reconocimiento de la dignidad humana y la potenciación del tejido sociocultural. (SACAVINO, 2012, p. 161)¹¹.

Nessa conjuntura política, pós período ditatorial, os movimentos sociais e demais manifestações da sociedade civil organizada que se empenhavam na defesa da vida, da liberdade e da reconstrução da democracia, foram criticados como protetores de subversivos e terroristas. Alguns foram constituídos nos espaços vinculados às igrejas cristãs e mantinham suas práticas repressivas contra a ditadura militar e suas práticas de terror, ao propagar os princípios dos direitos humanos. Em seguida, a prática se fazia nos processos de democratização política, perfazendo a criação de vários movimentos sociais (VIOLA, 2010). Consoante os dizeres de Solon Viola, “Foi no interior do movimento social, portanto, a partir da sociedade civil que se produziu o projeto de educar em direitos humanos” (2010, p. 22).

Levando em consideração que a prática da educação em direitos humanos é obra recente no continente americano, percebe-se que os pontos de culminância entre educadores populares e militantes de direitos humanos começam a se desenvolver, simultaneamente, com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina. Assim, a educação em direitos

¹⁰ “El tema de las violaciones de los derechos humanos durante la ditadura continua siendo una herida abierta en la sociedad y un tema que vertebra la construcción democrática del país”. Cf. SACAVINO, 2012, p. 158. A questão das violações dos direitos humanos durante a presidência continua sendo uma ferida aberta na sociedade e uma questão que sustenta a construção democrática do país. (Tradução Nossa).

¹¹ A educação para os direitos humanos deve ser entendida como parte integrante da democratização da sociedade. O respeito pela validade dos diferentes direitos faz parte não só da democracia política, mas também da democracia social, econômica e cultural. A educação em/para os direitos humanos assume uma importância vital para a construção de uma sociedade democrática, numa perspectiva que implique o reconhecimento da dignidade humana e a valorização do tecido sociocultural. (Tradução Nossa).

humanos alcança um certo nível de sistematização apenas na segunda metade da década de 80, sendo, pois, considerada uma prática jovem (SILVA, 1995).

A visão socialmente construída pela influência do pensamento conservador, os identificavam enquanto defensores de bandidos, ideia ainda hoje presente no sendo comum da população. Esse paradoxo socialmente constituído com o apoio de alguns e a recusa de outros, entre manter os privilégios de poucos e aceitar os direitos da maioria, reflete, ainda hoje, fator que impossibilita que a cidadania seja exercida de forma plena.

Nesse cenário, a educação em direitos humanos desenvolve-se de forma heterogênea, apresentando diversos campos e trajetórias, sempre articuladas aos processos político-sociais vividos nos diversos e diferentes contextos. Tema de total importância para a América Latina, uma vez que essa região continental experimentou a violação completa e sem piedade dos direitos humanos na história recente. A educação tem um papel fundamental no compromisso com a memória de um povo e na contribuição para o *Nunca Mais*¹². O papel da história na defesa da educação para o “nunca mais” é relembrar, no sentido de deixar eternizado na memória social, as deveras violações de direitos humanos fundamentais que ocorreram no período ditatorial na América Latina, para que façamos da aprendizagem histórica um acontecimento ético existencial (MAGENDZO, 2006).

Ao abordar o histórico autoritário, passado recente dos países da América Latina, Bruno Galindo faz menção a importância da justiça transacional enquanto conjunto de medidas que devem ser observadas para a superação de graves violações de direitos humanos em regimes autoritários. Ao pensar no contexto latino, o autor se refere ao Brasil como o período de exceção mais longo e menos sangrento que outros países como Argentina e Chile (GALINDO, 2011).

Na perspectiva de Emir Sader (2007), a ditadura militar de 1964-1985 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos. Como corolário dessa contínua violação, a sociedade civil organizada que se opunha às imposições ditatoriais passou a dar uma outra conotação aos direitos humanos, conforme percebe-se:

Os direitos econômicos e sociais da grande maioria dos brasileiros foram avassalados, ao mesmo tempo que outros direitos passaram a ser sistematicamente violados – os direitos políticos, os direitos de organização e de expressão, o direito à privacidade, os direitos jurídicos de defesa das pessoas etc. **Foi a partir desse momento que os**

¹² Trata-se de transmitir através da memória uma ética de atenção, de atitude, dos meios para que as gerações mais jovens sejam mais atentas que as mais antigas. A educação em direitos humanos se torna uma lembrança perene para que essas ações nunca mais ocorram. Cf. MAGENDZO, 2006, p. 31.

direitos humanos passaram a ganhar a conotação que têm hoje. (SADER, 2007, p. 78) (Grifo Nosso).

Portanto, o que se pode extrair é que o tema dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates políticos no período prévio à ditadura militar. Foi justamente durante a ditadura militar que o tema ganhou espaço de destaque. Aos poucos as escolas passaram a incorporar o tema, nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade. (SADER, 2007, p. 81). Por assim dizer, a educação em direitos humanos exige uma visão mais ampla do que significa educar.

Educar, por assim dizer, é a forma de compreender o mundo e a si mesmo nessa inter-relação. Essa compreensão pode se manifestar enquanto real, ou seja, que capte os mecanismos que são produzidos e reproduzidos pelo homem no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma compreensão alienada que, ocupa a consciência das pessoas com mitos, ilusões e concepções e, mesmo sem consciência, estas estão produzindo e reproduzindo cotidianamente em suas vidas (SADER, 2007). É certo que não podemos continuar com um sistema educacional com um discurso evasivo e com uma prática educacional lenta e carente de decisão política. Almeja-se formar uma rede de educadores em direitos humanos que se insira de maneira orgânica ao movimento de reforma educativa que empreendeu o país com a recuperação da democracia (MAGENDZO, 2006).

Consoante Magendzo (2006), educar em direitos humanos, na América Latina, significa educar para o exercício dos direitos e, em muitas ocasiões, isso supõe partir da visão dos oprimidos, dos que nunca aprenderam a escrever, mas que foram “alfabetizados em direitos humanos” por terem vivenciado em sua própria vida a violação dos seus direitos e ter adquirido consciência dessa prática educativa para lutar contra a impunidade e por um Estado de Direito

Na leitura atenta do capítulo escrito por Abraham Magendzo (2006) sobre *La educacion em derechos humanos en América Latina y em Chile: Logros y tensiones*, compreende-se que a educação em direitos humanos começou na América Latina a partir dos movimentos sociais e dos movimentos de “educação popular”, consoante os dizeres do autor:

[...] movimientos en por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimiento ambientalista, movimientos de derechos de las minorias etc, trabajando con el enfoque de Freire, em el cual a través del diálogo las personas aprenden y toman consciencia de que son sujetos de derecho y aprenden como trabajar por su propia “liberación”. El discernimiento, según Freire, que alcanzamos a través de la conciencia crítica nos emancipa em el sentido de que me hace posible por lo

menos reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas (MAGENDZO, 2006, p. 60)¹³.

O pensamento de Paulo Freire (1993) está sempre presente quando evocamos o sentido último da educação em direitos humanos. O que a pedagogia crítica pregava era a necessidade de recuperar o valor da utopia frente à generalização da discórdia, da passividade, da indiferença, do fatalismo, do derrotismo, da resignação etc. Faz-se importante correlacionar o exercício da pedagogia em direitos humanos com a pedagogia crítica, a fim de mostrar a relação entre a educação em direitos humanos e o conhecimento emancipador e transformador que a caracteriza. Nesse sentido, pode-se pontuar a significativa importância do legado de Paulo Freire, nos dizeres de Magendzo:

La pedagogía crítica está profundamente relacionada com el trabajo de Paulo Freire por sus esfuerzos pioneros en vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos”¹⁴ con el nacimiento de una conciencia política crítica. El objetivo es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas (MAGENDZO, 2006, p. 59)¹⁵.

Tendo em vista que a pretensão da presente abordagem não é a de esgotar a matéria, mas sim de contextualizar a proteção internacional dos direitos humanos na América Latina, falaremos brevemente sobre os órgãos internacionais de proteção dos direitos humanos diante de dilemas e desafios sobre a implementação dos direitos, em especial, o direito à educação.

Ao longo das últimas décadas testemunhamos o processo histórico de formação, consolidação e expansão da proteção internacional dos direitos humanos na América Latina. Como consequência, têm-se multiplicado o número de tratados e instrumentos de direitos humanos no âmbito interamericano a partir da Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem de 1948, tida como marco temporal e formal da proteção internacional desses direitos (TRINDADE, 2004).

¹³ Movimentos pela paz, movimentos feministas, movimentos operários, ambientalistas, movimentos de direitos das minorias, etc., trabalhando com a abordagem de Freire, em que, através do diálogo, as pessoas aprendem e se conscientizam de que são sujeitos de direito e aprendem a trabalhar para sua própria “libertação”. O discernimento, segundo Freire, que alcançamos com a consciência crítica nos emancipa no sentido de que me permite pelo menos reconhecer quais são os reais motivos que estão na raiz de nossos problemas. (Tradução Nossa).

¹⁴ Consoante Magendzo, “...los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron ‘alfabetizados em derechos humanos’ por haber vivido em carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por um estado de derecho”. (2006, p. 23). Aqueles que nunca aprenderam a escrever, mas que eram “alfabetizados em direitos humanos” por terem vivenciado a violação de seus direitos na própria pele e por terem se conscientizado dessa prática educativa, lutaram contra a impunidade e por um Estado de Direito. (Tradução Nossa).

¹⁵ A pedagogia crítica está profundamente relacionada com a obra de Paulo Freire por seus esforços pioneiros para vincular a alfabetização de “adultos oprimidos” com o nascimento de uma consciência política crítica. O objetivo é desenvolver uma consciência crítica no aluno e promover uma ação social para superar estruturas sociais opressoras. (Tradução Nossa).

O sistema da Convenção Americana sobre Direitos Humanos conta com dois órgãos: a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, com sede em Washington (E.U.A.), e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, com sede em San José (Costa Rica), cuja competência contenciosa foi reconhecida pelo Brasil em 1988. À Comissão Interamericana compete investigar as denúncias de violações dos direitos humanos pelos Estados, os quais podem ser apresentados pelos próprios Estados ou por qualquer pessoa. Constatando-se uma violação de direitos humanos e não se alcançando uma solução amistosa entre as partes, a Comissão pode submeter o caso à decisão da Corte Interamericana, que, condenando o Estado, determinará que se assegure ao prejudicado o gozo de seus direitos, que sejam reparadas as consequências da violação e que lhe seja apresentada uma indenização.

Além de apreciar violações particulares dos direitos humanos, possibilitando sua reparação, o sistema interamericano também exerce uma função de interpretação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, definindo as hipóteses em que o Estado pode ser responsabilizado pelo seu desrespeito, como também o conteúdo dos deveres que a Convenção lhe impõe. Seja por meio de opiniões consultivas, seja por meio de fundamentação de suas decisões, a Corte Interamericana exerce um papel pedagógico que busca evitar a ocorrência de violações dos direitos humanos, orientando os Estados a adotarem políticas favoráveis à sua proteção e promoção (MAUÉS; WEYL, 2007).

Em seu artigo, Piovesan (2010) busca tratar dos desafios para a vinculação da justiça constitucional latino-americana às decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos, num contexto de construir um constitucionalismo regional atrelado ao sistema de proteção. O exame do impacto observa a divisão política da América Latina em dois períodos: o período dos regimes ditatoriais (até meados dos anos 80) e o período da transição política marcado pelo fim das ditaduras na década de 80 (Argentina, Brasil, Chile e Uruguai). Diversamente do sistema regional europeu, inspirado na tríade indissociável do Estado de Direito, Democracia e Direitos Humanos.

No caso do Brasil¹⁶, a Convenção Americana de DH foi ratificada em 1992 e o reconhecimento da jurisdição da Corte Interamericana se deu em 1998. No âmbito constitucional, a incorporação dos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos foi

¹⁶ Para justificar a abordagem restrita ao caso brasileiro e argentino (embora aqui vamos nos ater ao Brasil), a autora apresenta três justificativas: “a) ambos os países transitaram de regimes autoritários ditatoriais para regimes democráticos; b) adotaram um novo marco jurídico (no caso, a Constituição Brasileira de 1988 e a Constituição Argentina com a reforma de 1994); c) conferem aos tratados de direitos humanos um status privilegiado na ordem jurídica. Cf. PIOVESAN, 2010, p. 118.

inserida nos §§2º e 3º do art. 5º da CF, servindo esta incorporação a dois propósitos: “a) promover e encorajar avanços no plano interno dos Estados; e, b) prevenir recuos e retrocessos no regime de proteção de direitos” (PIOVESAN, 2010, p. 118).

O Brasil, desde o processo de redemocratização e, sobretudo, com CF/88, ratificou a maioria dos tratados de direitos humanos, com vasta produção normativa, sendo a maior parte elaborada a partir da Constituição Federal, em sua decorrência e sob a sua inspiração. Por essa razão, mencionado dispositivo é responsável por celebrar “a reinvenção do marco jurídico normativo brasileiro no campo da proteção dos direitos humanos” (PIOVESAN, 2010, p. 121, p. 121)¹⁷. Não obstante o avanço constitucional, num primeiro momento, o STF ainda mantinha uma postura mais acentuadamente privatista, decorrente de uma herança jurisprudencial de tempos ditatoriais, de forma que foi necessária uma transição que ainda não gerou frutos mais densos no aspecto da proteção aos direitos humanos. É o que se percebe, por exemplo, no caso da polêmica acerca da hierarquia dos tratados de direitos humanos no âmbito interno.

Apesar do rompimento com a jurisprudência anterior que pacificava os tratados internacionais às leis ordinárias, mitigando e desconsiderando a força jurídica dos tratados (Recurso Extraordinário 466.343, dezembro de 2008), ainda persistem duas correntes a respeito desse tema: a) a de que confere um status privilegiado dos tratados mas limitando estes a um nível de supralegalidade – onde a Constituição ainda seria o vértice da pirâmide hierarquizante do regramento jurídico); e b) a que defende a natureza de normas constitucionais dos tratados (onde a ordem jurídica seria visualizada como trapézio, com a presença da Constituição e dos Tratados no ponto mais elevado). Majoritariamente, no STF, prevaleceu a primeira corrente (PIOVESAN, 2010). Com a ratificação de um tratado de direitos humanos, devem os juízes, como parte do aparato do Estado, “zelar para que os efeitos dos dispositivos da Convenção não se vejam mitigados pela aplicação de leis contrárias a seu objeto, e que desde o início carecem de efeitos jurídicos [...]” (PIOVESAN, 2010, p. 122).

O poder Judiciário deve exercer uma espécie de ‘controle da convencionalidade das leis’ entre as normas jurídicas internas que aplicam nos casos concretos e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Nesse contexto, também é importante que o Poder Judiciário observe as interpretações sobre os tratados que tem feito a Corte Interamericana, esta como intérprete última da Convenção Americana. Outrossim, é importante afirmar a hierarquia privilegiada dos

¹⁷ Observa Piovesan que diferentemente da Argentina, a jurisprudência brasileira ainda usa pouco como fundamento as normas da Convenção Americana, o que pode ser reflexo do reconhecimento em 1992 desta e da jurisdição da Corte Interamericana em 1998. Cf. PIOVESAN, 2010, p. 121.

tratados de direitos humanos e controle da convencionalidade das leis – ratificando a difusão destes instrumentos internacionais, a jurisprudência internacional sobre eles e a diferença destes tratados com outros de natureza diversa (comercial, por exemplo) (PIOVESAN, 2010).

Portanto, a tensão entre o crescente interesse pelos direitos humanos e sua reiterada violação impõe uma ação educativa permanente e fundamentada na verdade e na memória histórica, visando o fortalecimento da cultura da educação para os direitos humanos, conforme afirma Piovesan:

[...] fortalecer a educação para direitos humanos compreende diversas estratégias, como: inserção da disciplina de direitos humanos nos currículos dos programas de graduação, pós-graduação e extensão universitária; a inclusão da matéria de direitos humanos nos concursos públicos para ingresso nas carreiras jurídicas; programa de capacitação de operadores jurídicos voltados ao Direito Internacional dos DH. (PIOVESAN, 2010, p. 122).

Outrossim, é inadmissível que continuem a ser negligenciados, como têm sido os direitos econômicos, sociais e culturais, ao completo descaso; reflexo de sociedades marcadas por processos de disparidade social e por gritantes injustiças. A despeito da aceitação da universalidade e da indivisibilidade dos direitos humanos, persiste a disparidade entre os métodos de implementação dos direitos civis e políticos, e dos direitos econômicos, sociais e culturais. Nos dizeres de Antônio Augusto Trindade:

Não pode haver Estado de Direito em meio a políticas públicas que geram a humilhação do desemprego e o empobrecimento de segmentos cada vez mais vastos da população, acarretando a denegação da totalidade dos direitos humanos em tantos países. **Não faz sentido levar às últimas consequências o princípio da não-discriminação em relação aos direitos civis e políticos, e tolerar, ao mesmo tempo, a discriminação como “inevitável” em relação aos direitos econômicos e sociais.** A pobreza crônica não é uma fatalidade, mas materialização atroz da crueldade humana. Os Estados são responsáveis pela observância da totalidade dos direitos humanos, inclusive os econômicos e sociais. (**Grifo Nosso**) (TRINDADE, 2004, p. 29).

A ideia central que o autor acima pretende passar é que só se pode conceber a promoção e a proteção dos direitos a partir de uma concepção integral desses, ou seja, abrangendo todos (direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) em conjunto. A visão atomizada ou fragmentada dos direitos humanos leva, inevitavelmente, a distorções, no sentido de postergar a concretização dos direitos econômicos, sociais e culturais a um direito futuro e incerto.

2.2.1 Entre o Cenário Internacional e a Conjuntura Brasileira de Proteção e Difusão da Educação em Direitos Humanos

Desde o ponto de vista da educação em/para os direitos humanos, e com o objetivo de vislumbrar os desafios enfrentados pelas sociedades latino-americanas, com ênfase no cenário brasileiro, adota-se como referencial as propostas da sociedade civil e os acordos internacionais assinados pelo Estado. Os debates sobre os direitos humanos são tardios na realidade da América Latina e de difícil aplicação prática, especialmente, na conjuntura brasileira, a despeito de vários documentos internacionais que já debaterem sobre a necessidade de sua efetivação (VIOLA, 2010). Para entender melhor esse contexto, necessário se faz uma explanação do seu processo de surgimento do direito à educação em/para os direitos humanos, através do arcabouço normativo internacional.

Com o advento do pós-guerra, no século passado, inicia-se o processo de internacionalização dos direitos humanos com o marco teórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que surge com a intenção de revisar a ideia posta de soberania estatal e formalizar a proteção dos direitos humanos na esfera internacional.

Em seu artigo, George Andreopoulos (2007) examina alguns dos principais desafios enfrentados na busca pela segurança, no contexto pós-guerra. Para isso, o autor expõe a natureza mutável das articulações entre as questões de segurança e humanitárias, destacando algumas das principais tarefas enfrentadas pela agenda de educação em direitos humanos como resultado desses processos de desenvolvimento. Nesse cenário, a educação abrangente em direitos humanos foi um componente básico da construção da paz pós-conflito, agindo como um catalizador crítico no processo de conscientização social. Dessa maneira, a educação em direitos humanos é considerada um componente essencial para tratar as feridas resultantes do cenário de guerras e auxiliar na construção da paz (ANDREOPOULOS, 2007).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, representou uma tentativa de superação da herança das guerras e prevê em seu preâmbulo o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis enquanto fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Busca-se, dessa forma, construir uma cultura de direitos humanos em prol de uma sociedade mais tolerante às diferenças, visando a paz social.

2.2.2 Da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)¹⁸, enquanto marco teórico-metodológico da construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, implicou em um conjunto de atribuições a serem assumidas pelos Estados-membros para a materialização de medidas progressivas internacionais e nacionais de proteção e promoção dos direitos humanos, permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético jurídico¹⁹.

O direito à educação em geral, enquanto direito social e humano garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, abarca também a educação em direitos humanos, de forma que esses dois campos se entrelaçam e se complementam. A Declaração contemplou o direito a educação em seu artigo 26.2, que diz:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (**Grifo Nosso**) (ONU, 2018).

Desse modo, as diretrizes educacionais do artigo 26 apontam três objetivos distintos nos dizeres de Richard Claude (2005): o primeiro seria o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; o segundo seria a promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e o terceiro seria o incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz (CLAUDE, 2005).

Os programas de Educação para os Direitos Humanos, voltados para o esclarecimento de valores e o desenvolvimento cognitivo, almejam atender a cada um dos objetivos educacionais especificados no artigo 26 da Declaração Universal. Alguns se inserem em programas de educação formal e outros em programas de educação popular²⁰. Além de ser

¹⁸ A DUDH pode ser entendida como uma interpretação autorizada dos direitos humanos contidos nos artigos. 1.3 e 55 da Carta da ONU. Cf. PIOVESAN, 2006, p. 137-140.

¹⁹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Brasil). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: [http:// https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf](http://https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

²⁰ Os espaços das atividades de educação não formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais, até as do setor da educação e da cultura. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em 25 mai. 2021. p. 28.

considerada princípio geral do direito internacional, a DUDH pode ser considerada também um costume internacional pela prática dos Estados somada à consciência de sua obrigatoriedade²¹. Referida prática pode ser verificada nas Resoluções da Assembleia Geral da ONU, nas declarações oficiais e na incorporação no direito interno. Sobre a força vinculante da Declaração, Flávia Piovesan (2006) destaca os pontos da corrente doutrinária favorável ao entendimento da força obrigatória e incorporação de previsões da DUDH nas Constituições, em face de reiteradas referências das Resoluções da ONU e das decisões de Cortes nacionais que assumem a DUDH como fonte de direito.

A DUDH contém normas de direito costumeiro, princípios gerais do direito e também normas de caráter *ius cogens*. Considerando que a Corte Interamericana também utiliza o conceito de normas *ius cogens*, defende-se que estas também passam a integrar o bloco de convencionalidade e, nesse sentido, tornam-se obrigatórias. O Supremo Tribunal Federal (STF) já embasou seus julgados na fundamentação em artigos da DUDH, como a título exemplificativo: no julgamento que enfrentou a negação do holocausto (HC 82.424) foram referidos os artigos 1º e 2º da DUDH, entre outros.

Portanto, é também dessa maneira que a DUDH assume no plano internacional o caráter de direito costumeiro, de princípio geral do direito internacional e também o caráter de normas *ius cogens*. Do mesmo modo, no plano doméstico, tal qual exposto, o Supremo Tribunal Federal se vale da DUDH em sua interpretação, corroborando o entendimento de que se trata de um costume internacional.

Seu texto, enquanto marco teórico de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, implicou historicamente em processos múltiplos, culturais e políticos, direcionados às gerações futuras e a todos os povos, considerando que os seus artigos 18, 26, 27 e 29, reconhecem e defendem os direitos de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2018). O Direito Humano à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigos 13 e 14) e pela Convenção sobre os Direitos da Criança (artigos 28 e 29).

²¹ A importância da DUDH foi servir de base para a negociação de tratados vinculantes e, também, permitir mecanismos extra convencionais de monitoramento.

2.2.3 Do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e suas disposições sobre o direito a educação enquanto direito ao desenvolvimento.

A educação é um direito fundamental²² amparado por normas nacionais e internacionais e está inserido entre os Direitos Humanos²³. É classificado como um direito social integrante da chamada segunda dimensão de direitos humanos, declarados e consolidados a partir do século XIX (CANDAU, 2012). O Pacto internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)²⁴ especificou direitos econômicos, sociais e culturais já estabelecidos pela DUDH. Nesse sentido, Piovesan (2010) afirma que o maior objetivo do Pacto foi de incorporar os dispositivos da Declaração Universal sob a forma de preceitos juridicamente obrigatórios e vinculantes, com o objetivo educacional de fortalecimento dos direitos humanos em um agrupamento de objetivos de aprendizagem relacionados.

O artigo 13 do Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966²⁵, reconhece “o direito de todas as pessoas à educação”, proclamando, ainda, que “a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade e do senso da dignidade humana e reforçar o respeito pelos direitos do homem e por suas liberdades fundamentais” (PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 2006). O Pacto estabelece, ainda, em seu artigo 13, que: “os Estados participantes concordam que a educação deve habilitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os grupos étnicos ou religiosos [...]”. Em continuidade à temática educacional, o artigo 14 do Pacto dispõe sobre a

²² Direito fundamental à educação como essencial para a liberdade de pensamento, o direito de petição, liberdade de reunião, o direito de voto e à democracia, condicionando, “decisivamente, o regime jurídico-constitucional do estatuto positivo dos cidadãos”. Mas esse direito não se forma apenas pelo nível de ensino, mas também por outros direitos concorrentes a essa formação, como o da “liberdade de comunicação, o direito de informação e o direito à memória histórica e cultural”, aspectos estes que denotam ser a dignidade humana a base da educação e a liberdade seu princípio basilar. Cf. TAVARES, 2010, p 771.

²³ O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos consagra o direito à educação ao afirmar: “A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Brasil). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: [http:// https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf](http://https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

²⁴ Ratificado pelo Brasil através do Decreto Legislativo 226, de 12 de dezembro 1991 e ratificado pelo Decreto 592 de 06 de dezembro de 1992.

²⁵ “Os Estados Partes do 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 fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em 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 [...]”. Cf. BRASIL, 2006.

obrigatoriedade dos Estados em conferir um plano de ação para a implementação do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

Além disso, os esforços despendidos pelos Estados-partes para a efetivação desses direitos devem ser descritos por meio de relatórios enviados por esses à Organização das Nações Unidas, conforme previsão do artigo 16 do presente Pacto. Esses relatórios serão apreciados pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, constituído pelo Conselho Econômico e Social para realizar esta competência.

O PIDESC, em seu texto, estabelece normas programáticas e de realização progressiva, não admitindo interpretação capaz de restringir ou abolir direitos assegurados. Não obstante isso, dispõe ainda que a legislação interna do país não poderá ser aplicada caso preveja regras menos favoráveis que as constantes no Pacto. Nesse sentido, há um cristalino alinhamento entre o PIDESC e a CF/88. Este alinhamento é lógico, visto que a ratificação deste tratado somente ocorreu após a promulgação da CF/1988. Além disso, a CF/88 foi claramente influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), pois a Constituição trouxe, entre seus fundamentos, o princípio da dignidade da pessoa humana²⁶ (BRASIL, 1988) e um amplo rol de direitos fundamentais²⁷ (BRASIL, 1988).

Piovesan (2010) leciona que o PIDESC estabelece deveres direcionados aos Estados, enquanto o Pacto dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) enumera direitos endereçados aos indivíduos. Ela ressalta que tanto os direitos sociais, econômicos e culturais, como os direitos civis e políticos, demandam prestações positivas e negativas do Estado, sendo equivocada e simplista a visão de que apenas os direitos sociais, econômicos e culturais demandariam prestações.

2.2.4 Da Convenção sobre os Direitos da Criança

A referida Convenção foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e entrou em vigor em 1990, e essa dispõe sobre o direito que as pessoas na infância possuem em receber

²⁶ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III - a dignidade da pessoa humana. Cf. BRASIL, 1988.

²⁷ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]. Cf. BRASIL, 1988.

cuidados e assistência especiais, tendo em vista o seu estado de seres em formação física e mental. Ademais, a Convenção sistematizou os direitos civis e políticos com os direitos econômicos, sociais e culturais, perfazendo um só texto voltado unicamente para a sua proteção (RAMOS, 2020). Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação, mais especificamente em seus artigos 28²⁸ – trata do direito da criança à educação – e artigo 29²⁹ – especifica como deve ser orientada a educação conferida a criança. Ademais, o artigo 29 aborda a necessidade de imbuir nessa o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, entre outros.

Em continuidade, o artigo menciona a preparação da criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, etc. Ora, sobre esse respeito, essa norma não deve ser interpretada no sentido de restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de ensino, desde que a prática pedagógica esteja em conformidade com os padrões de educação estabelecidos pelo Estado.

Em meio a normas que humanizam o tratamento conferido a esses seres em formação, faz-se necessário tecer críticas acerca do cenário da exclusão escolar no Brasil, um dos Estados signatários do referido diploma. Pois bem, com base no cenário pandêmico vigente, um estudo realizado pelo Unicef, aponta que o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação³⁰, demonstrando o seguinte dado:

Crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas são as(os) mais atingidas(os) pela exclusão escolar. Juntos, elas(es) somam mais de 70% entre aquelas(es) que estão fora da escola. É sabido que suas trajetórias escolares também são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre negras(os) e indígenas muito mais do que sobre brancos. Não é surpreendente constatar que essas parcelas da população estejam mais fora da escola do que a população branca. (2021, p. 26).

²⁸ Art. 28 Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições [...]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 set. 2021.

²⁹ Art. 29 Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deve estar orientada no sentido de: desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial; imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, pelos valores nacionais do país em que reside, do país de origem, quando for o caso, e das civilizações diferentes da sua; preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones; imbuir na criança o respeito pelo meio ambiente. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 set. 2021.

³⁰ UNICEF. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Abril, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

Destarte, muito ainda deve ser feito no sentido de garantir a proteção esperada pela Convenção para as crianças (qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade)³¹ para que alcancemos a educação em direitos humanos em sua integralidade. No Brasil, ao aplicar a Convenção no legislação interno, há duas leis que regulamentam e complementam a o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) , de 1990 – que define criança como pessoa com até 12 anos incompletos³² e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996³³.

Juntos, estes mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de prestação Estatal. Nesse trilhar, a educação em direitos humanos segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem por base os seguintes princípios, *in verbis*:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

2.3 Da Proteção Internacional garantida pela Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Em 1942, a Segunda Guerra Mundial estava longe de terminar, mas os governos dos países europeus, que enfrentavam a Alemanha nazista e seus aliados, se reuniram procurando maneiras e meios de reconstruir seus sistemas de educação uma vez que a paz fosse restaurada. A ideia seria a criação de uma organização educacional e cultural que estabelecesse uma

³¹ No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade.

³² Art. 2º, da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

³³ 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 a sua qualificação para o trabalho. Cf. BRASIL, 1996.

“solidariedade intelectual e moral da humanidade”³⁴, no intuito de evitar a eclosão de outra guerra mundial. Nessa toada, foi criada a UNESCO em uma Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CAME), que juntou primeiro os países europeus e, mais tarde, os Estados Unidos da América, e sua Constituição entrou em vigor em 1946³⁵.

A UNESCO acredita que a educação é um direito humano para todos ao longo da vida e que o acesso deve ser acompanhado de qualidade. Essa oferece fortalece os sistemas de educação em todo o mundo e responde aos desafios globais contemporâneos por meio da educação, tendo a igualdade de gênero como um princípio subjacente. Seu trabalho abrange o desenvolvimento educacional da pré-escola ao ensino superior e além.

O avanço da cooperação em educação, ciências, cultura, comunicação e informação é uma aposta estratégica³⁶ em um momento em que as sociedades em todo o mundo enfrentam as crescentes pressões de mudança e a comunidade internacional enfrenta novos desafios. Nesse contexto, a UNESCO tem um papel único a desempenhar no fortalecimento dos alicerces da paz duradoura, promoção do desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural, através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação. A Organização concentra, em particular, duas prioridades globais: a diminuição da taxa de analfabetismo e a igualdade de gênero³⁷.

Nesse trilhar, foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que aborda em seu relatório a responsabilidade da educação para formação do cidadão necessário ao século XXI sob a perspectiva da UNESCO, consoante análise a seguir transcrita.

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional. (DELORS, 1998, p. 49).

³⁴ A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. Cf. DELORS, 1998.

³⁵ Informações sobre a história da UNESCO. Disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em: 23 set. 21.

³⁶ O documento 37 C / 4 (2014-2021) aprovado pela Conferência Geral da UNESCO define uma visão estratégica comum para a Organização para os próximos oito anos e para o século seguinte. Disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em: 23 set. 2021.

³⁷ Disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em: 23 set. 2021.

A Comissão se propõe a pensar uma solução a longo prazo, com reformas duradouras. Para tanto, estabelece que seriam três os atores principais para o sucesso das reformas educativas: a comunidade local (professores, pais, ONG's), as autoridades oficiais e a comunidade internacional. Esclarece em seu relatório que tentativas de impor, de cima para baixo, reformas educativas não foram bem-sucedidas, por isso fundamental suscitar o envolvimento “eficaz das comunidades locais, dos pais e dos professores, apoiado num diálogo contínuo e numa ajuda externa diversificada, no que diz respeito aos aspectos financeiros, técnicos ou profissionais”.

A participação da comunidade local na avaliação das necessidades, através do diálogo com as autoridades oficiais e os grupos interessados no interior da sociedade, é uma das etapas essenciais para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação. A busca deste diálogo, recorrendo aos meios de comunicação social, a debates no interior da comunidade, à educação e formação dos pais, à formação em serviço dos professores, suscita, em geral, maior conscientização e capacidade de discernimento, bem como um desenvolvimento das capacidades endógenas. **Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida.** (Grifo Nosso) (DELORS, 1998, p. 26).

Portanto, a UNESCO ao pensar a reforma educacional no sentido da valorização da educação enquanto um querer viver juntos, em espírito cooperativo, estará contribuindo para a construção de uma cultura de paz. Seja como for, não há reforma bem-sucedida sem a contribuição e participação ativa da sociedade civil e do Estado, comprometidos com o respeito aos ideais de solidariedade e desenvolvimento pacífico e harmonioso.

2.3.1 Década para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004)

A ONU realizou em março de 1993 o Congresso Internacional sobre educação em prol dos direitos humanos e da democracia que instituiu o plano mundial de ação para a educação em direitos humanos, referendado pela Conferência Mundial de Viena de 1993, e recebeu um enquadramento institucional com a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004). (ONU, 2002).

Nesse âmbito, pede-se que todos os sectores da sociedade civil e todos os indivíduos estabeleçam parcerias e concentrem os seus esforços na promoção de uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos (ONU, 2002). Acrescenta-se o fato de que nesse sistema ressaltou-se, entre outras

questões, “a atenção para a erradicação do analfabetismo, a inclusão de direitos humanos nos currículos de todas as instituições de ensino formal e não-formal”, bem como “a inclusão dos conteúdos da paz, da democracia e da justiça social na Campanha mundial de informação pública sobre direitos humanos” (CANDAUI, 2012, p. 717).

Portanto, a Década para a Educação em matéria de Direitos Humanos centra os seus esforços no desenvolvimento e reforço de programas educativos abrangentes, eficazes e sustentáveis a nível local, nacional, regional e internacional. As iniciativas nacionais e locais devem ser apoiadas e encorajadas pela comunidade internacional e, neste âmbito, o Alto Comissariado elaborou Diretrizes para os Planos de Ação Nacionais para a Educação em matéria de Direitos Humanos (ONU, 2002).

Desse modo, pode-se concluir que a proclamação da Década reafirma, tal como já referido em diversos instrumentos internacionais de direitos humanos, que a educação em matéria de direitos humanos e em prol dos direitos humanos constitui, em si mesma, um direito, isto é, o direito de todos a conhecer os direitos e a dignidade de todos e as formas de garantir o seu respeito.

2.3.2 Do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos

O Programa foi instituído pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2004, com o objetivo de fomentar ações de educação em direitos humanos que promovam o respeito à dignidade humana e à igualdade, a nível internacional. Nos termos já firmados no Programa, a educação contribui também para fomentar uma cultura universal dos direitos humanos, exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades e a solidariedade entre povos e nações; visando assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Em sua primeira etapa (2005 – 2007), o Programa se centra na educação formal, mais especificamente, nos níveis de ensino fundamental e médio, e um dos seus principais objetivos é ajudar a fortalecer uma cultura dos direitos humanos. Por sua vez, o Programa em seu início afirma que a comunidade internacional reconhece que a educação em direitos humanos contribui de maneira decisiva para o exercício efetivo dos direitos humanos.

Na sua segunda etapa (2010-2014), exigiu a integração da educação em direitos humanos no sistema de ensino superior e na formação de professores e educadores, servidores públicos, policiais e militares. Por sua vez, a terceira etapa (2015-2019) se concentra em jornalistas e outros profissionais da mídia, com ênfase na educação e treinamento em igualdade e não discriminação. O objetivo do programa é combater estereótipos e violência; adotando o respeito pela diversidade e promovendo a tolerância, o diálogo intercultural e inter-religioso e inclusão social.

O Estado brasileiro participou da terceira fase do Programa³⁸, que aconteceu entre 2015 e 2019, com foco no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, por meio do qual implementou ações na educação formal básica e superior, na formação de professores e educadores, bem como para servidores públicos, especialmente aqueles dos sistemas de justiça e segurança.³⁹

2.4 Doss Dilemas e Desafios para a Proteção Nacional dos Direitos Humanos

A educação pode ser o caminho mais eficaz para o alcance da conscientização do outro como um igual, ou seja, no respeito à dignidade do outro na diferença e na diversidade. Nesse viés, a Conferência de Viena, realizada em 1993 pela ONU buscou reforçar essa preocupação, instaurando a Década Internacional da Educação em Direitos Humanos e instando os países membros a organizarem processos educacionais capazes de promover a compreensão dos direitos fundamentais do ser humano como forma eficaz de combater a violência às diferenças nos diversos campos sociais.

Por sua vez, o Brasil respondeu a essa demanda com a criação do PNDH, com sua primeira versão em 1996 e a segunda em 2002, e a terceira no ano de 2003, com a mobilização da sociedade civil e a instituição do Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos, que em sua primeira tarefa, elaborou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de direcionar políticas públicas do Estado para essa temática.

³⁸ O processo de elaboração de Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no Brasil foi iniciado em 2003, juntamente com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/PMEDH_pos_consulta_28.04.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

³⁹ Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/PMEDH_pos_consulta_28.04.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

Consoante Solon Viola (2010), após vários debates e contribuições no âmbito na sociedade civil, ao final de 2006 o instrumento normativo que define princípios gerais, diretrizes e estabelece as ações programáticas a serem alcançadas em cinco áreas, foi elaborada a sua atual versão⁴⁰. As cinco áreas são: educação básica, educação no ensino superior, educação não formal (popular), educação e mídia e educação na formação dos profissionais dos sistemas de justiça e de segurança pública.

A participação da sociedade civil nesse momento de contribuições - por meio dos movimentos sociais de direitos humanos, sindicatos de profissionais do ensino, universidades e setores ligados aos sistemas de justiça e segurança - teve significativa aderência por parte dos Estados que sugeriram a criação de Comitês Estaduais e Regionais de Educação em Direitos Humanos⁴¹ (VIOLA, 2010).

Esses comitês de educação em direitos humanos são espaços de participação social plurais que desenvolvem atividades político-educativas a fim de propor e promover políticas de educação em direitos humanos em sua área de atuação (SOUSA, 2019). Ou seja, percebe-se que a participação social na construção e monitoramento das políticas públicas ocupa um papel de destaque, bem diferente do contexto pós-ditatorial anteriormente abordado.

No contexto do Estado de Alagoas⁴², ao situar o nosso local de pesquisa e atuação, consoante Análise da Secretaria Nacional de Cidadania que analisou os comitês nacionais de educação em direitos humanos, ficou constatado nas visitas feitas aos estados a falta de conhecimento sobre o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ou seja, há um abismo sobre essas disposições legais e sobre a atividade prática dos comitês de modo que a concluir que os Estados estão alheios à política nacional de educação em direitos humanos. (Ministério dos Direitos Humanos, 2018).

Outrossim, em linhas gerais, a educação em direitos humanos em âmbito nacional com vistas a promoção da educação para a mudança e transformação ainda têm um longo caminho

⁴⁰ Versão disponibilizada de forma eletrônica nos sites da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Ministério da Educação.

⁴¹ Em relatório contendo análise sobre os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos existentes e atuantes OEI. Mapeamento dos Planos e Comitês de Educação em Direitos Humanos. 2013.

⁴² Em Alagoas, o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos de Alagoas – CEEDHAL foi institucionalizado a partir do projeto “Construção Coletiva de uma Cultura de Educação em Direitos Humanos”, em 13 de abril de 2012, em Sessão Pública na Assembleia Legislativa de Alagoas. Trata-se de uma iniciativa da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, por meio da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública – AEDHESP/PROESX, em parceria com então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR e SECAD/MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/consultorias/cidadania/analise-dos-comites-estaduais-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 22 set. 21.

a percorrer. Nas linhas que seguem, abordaremos alguns instrumentos normativos em prol da educação em direitos humanos em vigor no Brasil.

2.4.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-3) - Decreto nº 7037/2009

Por sua vez, a compreensão da relevância do processo educativo repousa na pretensão de conferir condições operacionais para se implementar um Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil. O marco desse processo foi a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), estabelecido em 1993 e revisado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que situa a educação em direitos humanos como um processo multidimensional que propõe articular:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de 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. (BRASIL, 2007).

O PNEDH constitui-se como um documento firmado através da cooperação entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, a Presidência da República, o Ministério da Educação, Ministério da Justiça e a UNESCO, cuja elaboração iniciou-se em 2003, a partir do surgimento do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e consolidou-se, seu texto final, em 2007⁴³. Este pode ser definido como uma política pública que poderá contribuir para mudanças fundamentais na ruptura com a cultura oligárquica que

⁴³ Todavia, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos só criou em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos através da Portaria 98/09, com a atribuição de elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas, propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisas na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2007). Para efetivar a implementação do PNEDH, também foi criada em 2005 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, a Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos vinculada a Subsecretaria de Promoção e Defesa para implementar programas, programas e ações. Em 2007, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça durante o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos lançaram a versão ampliada do PNEDH.

preserva e reproduz a desigualdade e a violência institucionalizada (FERREIRA; MENEZES, 2007).

O PNEDH reconhece que, A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 18).

Ainda reconhece que:

A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos (as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz (BRASIL, 2007, p. 18).

Embora seja recente, no contexto brasileiro, a preocupação em se estabelecer processos educacionais que fomentem práticas e a própria cultura em direitos humanos, a implementação do PNEDH representa um ganho histórico e democrático, permitindo uma atuação em conjunto do Estado e da sociedade para o seu próprio aperfeiçoamento. De modo que a análise precisa e o conhecimento mais sistematizado dos pressupostos do Plano, são decisivos para a implementação de políticas, notadamente mais adequadas às demandas da sociedade, bem como a garantia do acesso a uma educação de qualidade. (ELIEZER *et. al*, 2020).

2.5 Princípios e Fundamentos Sociais propulsores da Educação em Direitos Humanos

Para ser coerente em sua proposta, uma educação em direitos humanos bem pensada deve tecer em sua metodologia a consideração aos princípios dos direitos humanos, dentre eles os princípios da igualdade e da liberdade, considerando não só o sistema educacional, mas o respeito às diferentes expressões culturais vigentes em uma sociedade plural e diversa. Nesse cenário, surge a necessidade de consolidação de uma ética da alteridade, essa considerada como um constante exercício de colocar-se no lugar do outro. A construção dessa ética torna-se, necessariamente, fundamento da educação em direitos humanos.

Considerando, assim, que o exercício de direitos deve estar em harmonia com o bem comum, num entrelaçamento dos direitos em si com as exigências sociais, disso resulta na necessidade de um “balanceamento dos direitos, como espaço da composição “fraternal” dos direitos, deve-se destacar os princípios constitucionais da solidariedade e da fraternidade enquanto buscas que se entrelaçam e constroem um agir em prol do todo.

Nesse contexto, “a fraternidade age no ordenamento como solidariedade que nasce da ponderação entre as esferas de liberdade, e que é conferida não à intervenção do Estado enquanto sujeito ativo da relação jurídica, mas sim à ação do Estado enquanto ordenamento jurídico (legislativo e judiciário), visando a “evidenciar as direções de desenvolvimento das liberdades individuais que salvaguardem, aliás, que promovem as razões da comunidade e, dentro dela, as razões dos mais fracos” (BAGGIO, 2008).

Em conclusão, diz o Baggio que o princípio da fraternidade conjugado em sentido personalista (de identificação entre os indivíduos) passa pelo reconhecimento e pela valorização institucional de um tecido social rico e solidário (as comunidades), vinculado a um sistema no qual seja continuamente recriada a interdependência entre os sujeitos, a base mais duradoura da solidariedade. Para tanto, “a promoção do tecido social interdependente e, por isso, solidário, permite ao Estado buscar o desenvolvimento da pessoa humana sem substituir as formações sociais intermediárias, mas, ao contrário, responsabilizando-as, promovendo sua lógica participativa e inserindo-se nelas. (BAGGIO, 2008).

Nesse modelo comunitário, de cunho ético, os princípios da fraternidade e da solidariedade não estão, portanto, baseados em improváveis convergências espontâneas de interesses individuais e egoístas, nem na transferência integral ao Estado das tarefas de socorro às fraquezas. Pelo contrário, constituem-se em uma busca genuína pelo desenvolvimento coletivo, que se constrói na ótica da alteridade, no olhar para o outro e perceber-se um só todo.

Nas linhas seguintes, o tema dos princípios será abordado em correlação com o marco teórico desse estudo, em vias de impulsionar a crítica reflexiva acerca da construção de uma sociedade mais fraterna e humana.

3 UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E EMMANUEL LEVINAS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB UM OLHAR CONSTITUCIONAL E EMANCIPADOR

Para adentrar melhor ao diálogo proposto por esse capítulo, faz-se necessário expor as motivações que levaram a sua escrita da forma como fora delineada, bem como os caminhos percorridos para atingir os objetivos propostos. Pois bem, nesse interregno, cumpre dizer, primeiramente, que o diálogo travado se deu entre dois teóricos da filosofia, um educador e um filósofo judeu, um brasileiro – pernambucano (assim como esta pesquisadora que escreve) – e o outro, nacionalizado Francês, com raízes na Lituânia. De um lado, um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento da pedagogia crítica. Do outro, um filósofo com raízes judaicas que reflete em suas obras a emergência de se repesar a filosofia a partir do Eu em direção ao Outro, em meio a inquietação de um século marcado pela dominação do homem sobre o outro homem.

Em meio a essa breve introdução, o capítulo foi escrito na intenção de teorizar e debruçar-se sobre o marco teórico, para pensar a educação em direitos humanos, esculpida em uma educação emancipadora. Para tanto, o método basilar a ser utilizado será a da análise descritiva feita a partir da revisão bibliográfica e documental das obras de Paulo Freire e Emmanuel Levinas, partindo de um referencial existencialista e crítico-racional.

Sabe-se que o grande legado de Paulo Freire foi o estudo e a criação da pedagogia crítica em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2015), que teve como grande contribuição à sua metodologia de trabalho ao possibilitar a tomada de consciência do educando através do diálogo, percebidas também em *Pedagogia do oprimido* (2013). Seu legado foi marcado, ainda, pelo aspecto político dado a educação, pois para Freire o ato de educar é um ato político à medida que exige um compromisso com o Outro, como vemos na obra *Pedagogia da solidariedade* (2021), para que este possa ser cada vez mais sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem, consoante sua obra *Educação e mudança* (2013).

Essas obras são algumas sobre as quais nos debruçamos nesse estudo, pois em meio a um universo de obras e escritos além de exposições trazidas pós morte – a linguagem de Freire repercute mundialmente, em várias traduções e versões –, fez-se necessário uma seleção com

base no tema e na abordagem a ser desenvolvida nesse capítulo. A linguagem utilizada por Freire em suas obras, debates e exposições em público, é sempre poética e política. A educação é um ato político de problematizar a realidade, agir a serviço do pensar, no despertar para a ação transformadora. Esse agir é tecido a partir de uma respeitosa tentativa de entender o Outro (diferente) e de procurar valorizar os diferentes universos culturais, demonstrando a sua crença na educação transformadora como o caminho necessário para a Justiça e a Paz.

Por sua vez, a obra de Levinas, marcada por suas experiências em diferentes culturas e língua e de um tempo de esgotamento e barbárie que acaba por influenciá-lo de forma peculiar, transmite o sentido da filosofia como despertar para a relação do pensar com o mundo. Em alguma de suas obras, Levinas afirma que a filosofia se configura a partir do livre pensamento, da vida e suas demandas, não podendo ser reduzida a uma articulação que funcione apenas a partir de si mesma. Isso seria matar a filosofia, empobrecer os seus processos. De certo modo, as suas teses são fruto de um intenso trabalho conceitual fenomenológico (SAYÃO, 2014).

Na confluência da contribuição desses para pensar a educação emancipadora, pode-se pensar que ambos impingem às suas formas de fazer filosofia uma escuta atenta ao mundo e às tradições que partem de outras perspectivas. Tanto Levinas quanto Freire construíram suas teses ou discursos filosóficos partindo de um *locus* não propriamente filosófico, assim como outros teóricos filósofos, como a aproximação de Heidegger com a poesia, a identificação de Descartes e Husserl com os processos matemáticos, o envolvimento de Marx com a economia, entre outros tantos que, embora fazendo filosofia, abstraíram o sentido que a alma de um *locus* não propriamente filosófico.

Assim como a obra e vida de Freire, marcada por períodos de exílio (ditadura militar), período em que morou no Chile e escreveu o livro *Educação como prática da Liberdade*, Levinas, por sua vez, também sofreu as penitências do período das grandes Guerras⁴⁴, período de esquecimento do outro, o que por corolário está impresso em sua obra *Autrement qu'être out au-dela de l'essence*, a memória de seis milhões de judeus mortos pelo nazismo no período do Holocausto. Ainda, Levinas ao fazer seus escritos sobre a alteridade como filosofia primeira, principalmente *Totalité et Infini e Autrement qu'être out au-dela de l'essence*, fez as rupturas que julgou necessárias para alcançar a compreensão de que o Outro é o início e o caminho para

⁴⁴ Após a eclosão da II Guerra Mundial (1939), Levinas é capturado e feito prisioneiro pelos alemães. Exilado por cinco anos, não poderia mais esquecer a marca do ódio do homem contra o outro homem deixada pela violência nazista. No cativeiro, foi escrita grande parte de sua obra *De l'Existence à l'Existant* (1947), publicada dois anos após o fim da guerra. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2223-biografia-5>. Acesso em: 18 set. 2021.

a humanização de todas as relações. Sobre essas obras, e alguns escritos por pesquisadores brasileiros, é que teceremos o nosso olhar nesse estudo.

Assim, Freire (2021), com a sua forma de filosofar, sem repetir, sempre se recriando, reformulando, inovando o pensa, mostra que as suas palavras, mesmo que soem conhecidas, falam de maneira diferente sobre o que ele já tinha dito e escrito. Freire escolheu a vereda frondosa e fértil da politicidade, da dialogicidade e da amorosidade diante de sua incrível capacidade de criar e recriar. Por sua vez, Levinas parte da reflexão dos textos sagrados do judaísmo para tecer a sua argumentação e reflexão de modo filosófico. Há que se considerar que a filosofia, como o próprio Levinas afirma, nasce de fontes não filosóficas e somente depois toma corpo como discurso teórico conceitual.

Algo só se torna filosófico à medida que tratamos a ideia e conferimos o modo como ela suportará as tensões argumentativas. Nesse contexto, o estudo a seguir parte de perspectivas e análises do agir (*práxis*) através do diálogo, desse olhar para o Outro enquanto voz de comando, deixando claro se tratar de uma análise voltada para teorizar a educação em direitos humanos, e de possibilitar o desabrochar de uma reflexão crítica com a consciência do inacabamento⁴⁵.

3.1 A Fundamentação para o Agir Educacional nas Relações Intersubjetivas

A dimensão político-social assume na pedagogia de Freire um local de destaque. Para ele, era impossível pensar o sujeito desvinculado da sua realidade de vida, do seu contexto sócio-econômico-cultural-histórico, consoante trecho do livro *Pedagogia da Solidariedade*:

Se realmente queremos analisar o significado da educação, o que acontece com a educação, o que está acontecendo com as nossas sociedades, nós não podemos ignorar o caráter político da nossa existência, o caráter político da educação, o caráter político da vida social. Paulo Freire entendia a existência humana como uma experiência política, e a educação, como uma importante dimensão da existência humana, se constitui numa experiência política (FREIRE, 2021, p. 36).

O fato é que alguns questionamentos podem ser destacados, tais como: O que é educação? Ou, em outras palavras, o que pode ser a educação? Ou, quais são os fundamentos da prática educacional? Como a entendemos e a praticamos? São, a partir desses questionamentos, que surgem, ainda, outras questões para formular e outras respostas para

⁴⁵ A consciência do inacabamento para Freire deve ser o ponto de partida: “Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Cf. FREIRE, 2015, p. 50.

oferecer. Abre-se dessa forma um pensamento cíclico acerca da educação, que vive em constante progresso.

Ao perguntar sobre as razões fundamentais para a existência da educação, o que se está fazendo, em verdade, é questionando sobre a nossa própria existência no mundo. Seria realmente possível compreender a educação sem uma certa compreensão dos seres humanos? Não há educação sem a presença dos seres humanos. E como que os seres humanos criam entre si a necessidade e a possibilidade de praticar a educação? Como é que criam-a possibilidade de educar e de educados? Como seres históricos, os seres humanos estão permanentemente engajados na criação e recriação de sua própria natureza. E, enquanto seres humanos, são seres inconclusos. Paulo Freire afirma que o que explica a razão para a existência da educação é fundamentalmente o fato de que os humanos são seres inconclusos e que têm a consciência dessa incompletude.

A educação encontra a si mesma neste ponto. O fato é que a educação é absolutamente necessária, dada a natureza dos seres humanos, como seres inconclusos e conscientes disto, mais precisamente porque os seres humanos são seres históricos e a educação é também um evento histórico. Isto quer dizer que a educação muda no tempo e no espaço. Portanto, o primeiro ponto para um agir educacional transformador é compreender que a educação é uma consequência da incompletude humana, da qual se é consciente e se pode, então, tentar um exercício de reflexão crítica. Nessa perspectiva de incompletude e complexidade humana, Freire aponta que “A boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, de trocar. Esta é a essência da educação democrática.” (2021, p. 25).

Na ocasião de uma Conferência na Universidade de Northern Iowa, em Cedar Falls, Iowa, E.U.A, consoante exposto em seu livro *Pedagogia da solidariedade*⁴⁶, Freire expõe sua vivência dialética, de perguntar-se, continuamente, acerca de não se desprejar de suas próprias experiências, demonstrando uma coerência entre o que observava, vivia, sentia, sistematizava, escrevia e falava; sendo autenticamente progressista. Foi justamente essa preocupação com a reflexão crítica, que o levou a fazer com que o seu método de alfabetização (terminologia não apreciada por Freire) fosse mais que uma simples forma de ler e escrever

⁴⁶ Projeto *Education for Social Justice*. Conferência com o tema Educação e Justiça Social: um diálogo com Paulo Freire (2021).

palavras, mas sim, um instrumento de leitura do mundo e da realidade, depreendendo-se daí a sua força metodológica⁴⁷.

É clarividente na pedagogia de Freire a importância do diálogo enquanto elemento chave na relação educador e educando. É através da postura dialógica na relação com o educando que o educador torna possível a construção de um modelo democrático de aprendizagem. Em seus livros, impera um chamamento aos educadores para a ética crítica, a competência científica e a amorosidade autêntica, sob a égide do engajamento político libertador e do ensino aos educandos a serem mais (FREIRE, 2015).

Em consonância com o agir dialógico de Freire, as ideias de Levinas são externalizadas pelo uso dinâmico da palavra para apresentar ao sustentar seus pensamentos, e aqui em nosso objeto de estudo a reflexão que se faz é da desconstrução do projeto educativo vigente para transformar o aprendizado em uma relação de sintetização de saberes. A relação educativa e a aquisição de saberes estão atreladas em estreitas simbioses teóricas, pois a relação educativa tem que captar essa anterioridade que há na manifestação do saber, para transformar isso em processo de humanização da pessoa; sem essa interação a relação educativa é pura formalidade (MELO, 2013).

A proposta filosofia de Levinas ficou conhecida como filosofia da alteridade ou a ética como filosofia primeira, essa tem por base o movimento fenomenológico iniciado por Edmund Husserl e em estreita conexão com a fenomenologia da existência de Heidegger. Consoante os dizeres de Melo, “As obras de Levinas são um itinerário complexo feito de adesões aos projetos da fenomenologia husserliana e heideggeriana e de desconstrução do caminho inicial.” (LEVINAS, 2013, p. 137).

Por sua vez, Freire segue a corrente de pensamento da fenomenologia existencial, ou seja, articula-se com o existencialismo, sendo diretamente influenciado por Martin Heidegger, Sartre, Jaspers, entre outros (2013). Não nos aprofundaremos na análise da fenomenologia

⁴⁷ A proposta de Paulo Freire é uma educação para a democracia, uma educação que potencialize a construção da cidadania. A luta contra o analfabetismo no Brasil, com a experiência de Angicos passou a ter – particularmente naquele contexto de 50 anos atrás – uma importância incomensurável, pois passou a destacar a dimensão política como fundamento da função gnosiológica da educação constituindo um passo importante para a construção da Democracia Brasileira. “Angicos foi um projeto de cultura popular que imaginou e concebeu um projeto nacional de educação para a uma sociedade democrática com justiça social. [...] E é a partir de Angicos que Paulo Freire se torna, com seu exílio primeiro latino-americano e, depois, europeu, um cidadão do mundo e um educador de renome internacional”. Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/a-experiencia/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

nesses autores, uma vez que a intenção é compreender a aplicação das teorias de Freire e Levinas para o entendimento da educação.

Levinas busca inspiração na sabedoria bíblico-judaica e confronta a filosofia ocidental, por entender que essa se desenvolveu a partir de um discurso de dominação. O pensamento ocidental tende a ser sintético, redutor, cético, a ética da alteridade vai na contramão desse sentido, na direção da responsabilidade pelo outro. Portanto, o que ele propõe é uma inversão da ótica da filosofia ocidental, de modo a inverter a lógica socrática para a ideia do Outro e da relação intersubjetiva; pois a revelação face a face é a única via de revelação do sentido.

Na primeira parte de obra *Autrement qu'être*, Levinas apresenta o argumento e em seguida ele expõe as grandes teses e os grandes conceitos que suportam a sua ideia. Num terceiro momento, que chama de “dito de outro modo”, ele os retoma sobre outras perspectivas, sem alterar a essência da própria ideia. São formas de trazer para dentro dos seus textos todo um movimento de idas e vindas argumentativas, ditos e desditos, contração e tensão das próprias palavras, uso indiscriminado da figura de linguagem e à recorrência a própria filosofia para que essa possa suportar/dar base ao que ele quer sugerir. Nas palavras de Sayão, “é quase como que se precisasse, de certo modo, enganar a palavra para assim poder fazê-la suportar mais do que convencionalmente está acostumada a suportar.” (2014, p. 34).

Refletir acerca da prática (*práxis*) educativa - compreendida enquanto atividade prática social - implica um certo grau de conhecimento da realidade e das necessidades existentes. Nesse viés, a prática não é teórica, ou seja, não fala por si mesma. Portanto, o que se têm é uma prática conforme observa Marx, em sua tese (VIII) sobre Feuerbach⁴⁸, que existe a prática e a compreensão dessa. Sem a compreensão, a práxis tem racionalidade, mas permanecerá oculta (VÁSQUEZ, 2007).

Por assim dizer, a *práxis* educativa pensada por Freire em suas obras, é o campo em que se movimenta o educador, pelo que é muito importante perceber de que modo, e porquê ela acontece com determinadas características. Por exemplo, as suas atividades em Recife e Angicos foram o ponto central do seu trabalho enquanto educador e deram respaldo ao seu conhecido método de alfabetização (CORTESÃO, 2018). Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* clarificou bem a importância que a prática deve ter no processo de pesquisa e

⁴⁸ Em uma sociedade comunista como a que Marx havia previsto, haveria um primado do prático tão absoluto que o teórico se dissolveria ao reduzir-se ao prático, ou seja, a prática seria teórica por si mesma. CF. VÁSQUEZ, 2007, p. 258-259.

intervenção, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2015, 24).

Assim, teoria e prática se vinculam, mas a prática exerce um papel determinante no fundamento, fim e critério do conhecimento verdadeiro. A lógica dessa afirmação se perfaz no fato que a *práxis* não fala por si mesma, e exige, para a sua compreensão a sua teorização. (VAQUEZ, 2007). Consoante o exposto em seus textos, Freire negou a prática como espaço simbólico de atuação rotineira, vendo-a pelo contrário como espaço necessário de intervenção. Dessa forma, a prática surge como fonte de questionamento e até como aliado/cúmplice de processos de pesquisa. (CORTESÃO, 2018)

Nesse contexto, conseguimos chegar a reflexão descortinada por Levinas sobre a relação educativa que se dá do encontro de pessoas, da face a face. Esse traz em sua obra algumas expressões figurativas, como a ideia de Corpo (morada) e de Rosto (inteligibilidade). São conceitos expostos que não se separam e manifestam em si mesmo o sentido, por isso mesmo, o corpo é expressão do mesmo modo que o rosto é significação (MELO, 2013). Por esse modo de ser os sujeitos constroem relações buscando o entendimento de suas próprias realidades.

Não há nenhum princípio ou plano desenvolvido, tudo começa no âmbito da realidade concreta e nessa os sujeitos já se percebem como competentes para viver, entender e projetar sua existência, como pessoa entre pessoas. O Corpo é justamente a expressão de infinito que há em cada pessoa e o Rosto a mais autêntica expressão da transcendência, que não se deixa levar pela ideia egóica de transformar tudo em ideia pura. “A relação educativa tem que captar essa anterioridade que há na morada e na manifestação para transformar isso em processo de humanização da pessoa em sua mais simples realidade.” (MELO, p. 141), sem essa interação a relação educativa é pura teoria.

3.2 Entre Estudos, Experiências e Diálogos: A Inquietação de Emmanuel Levinas (1905-1995) com o “Esquecimento do Outro” e a Inquietação de Paulo Freire (1921-1997) diante dos Mecanismos Sociais, Políticos e Educacionais causadores de Formas de Opressão

Ao pensar sobre o tempo da escrita de Levinas e de Paulo Freire, nos deparamos com períodos similares de vida: ambos vivenciaram períodos de tragédias civilizatórias, a destruição do homem pelo próprio homem, o que os levou a um período de exílio que os fez escrever e,

por meio da escrita, da fala, denunciar algo que falta no mundo e ao tempo vivido. Nessa conjuntura, a escrita de Levinas surge na confluência de diferentes culturas e línguas, num tempo de esgotamento e barbárie que acaba por influenciá-lo de forma peculiar.

A barbárie em meio a um mundo esclarecido, a selvageria em meio à claridade do conhecimento disponível numa era cuja informação se dissemina, denuncia que algo falta ao mundo e ao tempo vivido. E é desta falta que ele resolve pensar. Falta essa cunhada desde que o pensamento se ergueu entre os gregos antigos como necessidade de saber que no fundo é sempre uma necessidade de poder. Desde aí, haveria uma desconexão como falta em relação ao sentido sutil que sustenta a vida e que promulgaria entre nós uma postura voraz e opressora diante do mundo. **O que remeteria a própria suspeita de que nos esquemas conhecidos o que se tem é na verdade um sentido ideológico, desde os quais se poderia levantar a suspeita de que a humanidade do homem inteira aí não estaria dita.** (Grifo Nosso) (SAYÃO, 2013, p. 14).

A filosofia de Levinas atende à necessidade solitária de quem planeja um sentido para o mundo a partir da busca de respostas para a sua própria presença neste e admite em si um chamado, um desafio. Partindo da assunção desse desafio, a vida se reorienta para um caminho voltado ao Outro, sendo responsável pelo Outro, visando a alteridade.

Filosofar, passa a ser, para Levinas a extrema exaltação dessa face humana, fazendo da palavra um elemento quase que profético⁴⁹, de modo a apontar para outro modo que ser – para além do ser e da essência. Apesar de atuais e necessários, os textos de Levinas são muitas vezes enigmáticos. Essa é a grande questão que atravessa toda a obra levinasiana, fazer da filosofia, como fenomenologia, um caminho para a exaltação de uma face humana que é possível, mas esquecida em meio ao contexto egóico em que o único interesse é por si mesmo. Consoante os dizeres de Sandro Sayão: “[...] reconfigura a subjetividade para algo contendo mais do que a si mesma, intrigada, inspirada pelo Outro antes que por si, num contexto que a conduz à evasão de todas as suas necessidades (SAYÃO, 2013, p. 34).

A tese central da ética da alteridade de Levinas é a ideia de que a filosofia e as ciências têm a sua origem na ordem do fundamento do ser, ou seja, na ontologia. No entanto, faz-se necessário inverter essa ordem egológica do fundamento centrado no Mesmo, pois a consciência de si mesmo não se entende senão a partir da exterioridade do Outro. Dessa forma, o princípio de tudo é a relação inter-humana, face a face, sensibilidade, linguagem, expressão e significação, via de acesso ao infinito (MELO, 2013).

⁴⁹ Essa ideia de cuidado com a palavra, advém da sua origem de família típica judaica de Kaunas, na Lituânia, onde desde cedo é ensinado à gravidade ética da palavra. “Uma palavra só pode ser pronunciada quando comprometida com a justiça e com o rigor da moral”. Cf. SAYÃO, 2013, p. 28.

Portanto, o que Levinas propõe é uma inversão da ótica da filosofia ocidental, ou seja, a inversão da lógica socrática para a ideia do Outro e da relação intersubjetiva⁵⁰. Para este, a revelação face a face é a única via de revelação do sentido. Enquanto o pensamento ocidental tende a ser sintético, redutor, cético, a ética da alteridade vai na contramão desse sentido, na direção da responsabilidade pelo outro (MELO, 2013).

De acordo com Levinas (2008), o infinito em nós, sugere um tempo em que a consciência se encontra num passivo, num tempo abundante de pura oferta em que a generosidade e a hospitalidade representarão a humanidade mesma do homem. “A relação com o Outro, com o infinito aqui encarnado na figura do diferente, representará um instante sagrado de pura oferta e generosidade desde o qual se sugere ao homem a viabilidade de uma nova vida” (SAYÃO, 2013, p. 29).

Portanto, tempo oportuno para considerar a saída do Eu para descobrir a infinitude do Outro possibilitando relações a partir da ética da alteridade. O que não deixa de ser no fundo a possibilidade de amar infinitamente, isso em um momento de devoção absurda, onde ocorre o transbordamento do sensível e é subvertida a lógica do interesse pela essência, e passa-se a pensar em termos de disposição para o outro antes que para si. Essa é a grande questão em Levinas, consoante o trazido por Sayão em seu texto, “a ideia de alteridade enquanto *locus* original do sentido que, antes de apontar para os interesses e necessidades do ego, indica a possibilidade da subjetividade, estar de braços abertos, disposta e disponível, vulnerável ao Outro – vulnerabilidade” (SAYÃO, 2013, p.35).

A obra de Levinas também mergulha no viés religioso, influenciado pelos textos sagrados⁵¹ que, segundo ele, afirmam que antes da relação com o mundo e com o ser do mundo, há a relação com o Outro. “A ideia de relação com o Outro como estando em uma relação com Deus, em que a minha consciência se confunde com a consciência que tenho da injustiça que posso cometer e do mal que posso causar ao outro. ” (SAYÃO, 2014, p. 29). Nas palavras de Sayão, sobre a obra Levinasiana, o modo fundamental da consciência é a evidência moral que vigora em meio ao cintilar da desconfiança e da injustiça.

⁵⁰ Na filosofia ocidental, na redução do Outro ao Mesmo, ao ver de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora. A liberdade não tem a ver com o livre arbítrio, mas com a permanência no mesmo, que é a razão. O conhecimento é o desdobramento dessa identidade, é liberdade. [...] Conhecer ontologicamente é confrontar o ente oposto àquilo que ele não é, um ente estranho [...]. Cf. LEVINAS, 2008, p. 33-34.

⁵¹ Levinas adota uma postura atenta em relação aos escritos sagrados, Midrash, Mishná, Halachá, Agadá, e principalmente, o Talmude e sua atmosfera não dogmática. Cf. SAYÃO, 2013, p. 16.

Nesse contexto, a ideia de “bondade como urgência de um novo tempo que se tece na confluência do encontro com alteridade, pelo compromisso pelo outro que se configura antes que todo interesse por si mesmo, o que é, segundo Levinas, a santidade do humano”. (SAYÃO, 2013). É algo que nos textos sagrados já aparece como narrativa de abundância que se inicia com a chegada do Outro, considerando que antes mesmo do compromisso com o ser, temos um compromisso com a vida, e que o homem antes da experiência intelectual do mundo realiza a experiência com o Outro do qual resulta a sua própria humanidade.

O conceito do Rosto é um dos mais importantes no pensamento de Levinas, pois trata-se da conexão com a vida e com a materialidade, de onde, portanto, vem a exigência do pensamento e de onde se justifica que se fale e se filosofe. Essa relação do discurso na presença de um Rosto, transmuta-se em generosidade em forma de ideia:

O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto. Esta *maneira* não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu ideatum – a ideia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, mas *kath'auto*. Exprime-se. (**Grifo Nosso**) (LEVINAS, 2008, p. 38).

O rosto porta em si um ensinamento que não necessariamente limita a liberdade desse, mas o chama à responsabilidade, à justifica. Como Levinas mesmo menciona em um dos seus textos mais conhecidos, “a relação com o outro, enquanto Rosto cura da alegria, é desejo, ensinamento recebido e oposição pacífica do discurso” (2008, p. 176). Desse modo, a relação com o Outro se caracteriza enquanto ensinamento que não se reduz a processos maiêuticos, mas que introduzem na subjetividade de per si um sentido. Nessa busca de sentido e conexão com o Outro, nesse processo de intersubjetividade, ambas as teorias filosóficas – levinasiana e freiriana – se encontram em meio a pontos de intersecção e reflexões críticas imanentes do processo de viver o mundo, no sentir o mundo, de cada um.

Em meio a essa inquietação por respostas, Freire tenta refletir em suas obras sobre os mecanismos sociais, político e educacionais causadores das formas de opressão. Nesse intuito, a sociedade latino-americana é posta em cheque em seu livro *Educação e Mudança* (2013), escrito quando Freire retornou de 15 anos de exílio. A temática principal do livro é a necessidade de mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel de conscientização da educação nesse processo de mudança. Ao lado da conscientização, a mudança é um tema gerador da prática teórica de Freire. Assim como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras.

Vários questionamentos podem ser levantados quando da leitura desse livro; mas, um dos principais, e, por assim dizer, algo que é também proposto nessa escrita, é analisar se a educação em direitos humanos tem o viés de operar a mudança. E, em sendo a resposta positiva, qual seria essa mudança? Pois bem, dentro desse contexto, o caráter de dependência da educação em relação à sociedade entra como ponto nevrálgico para se chegar as respostas pretendidas, e daí advém a importância de se pensar os mecanismos que causam opressão. Por exemplo, em uma sociedade estratificada, consoante os dizeres de Freire, não há condições para se propor uma pedagogia verdadeiramente dialogal, que se proponha a mudança.

Há limites para o diálogo, pois em uma sociedade de classes não há diálogo, há um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. **Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O papel do educador nessa sociedade estratificada, é mais a organização do conflito, do confronto, do que a ação dialógica.** (Grifo Nosso) (FREIRE, 2013, p. 12).

O diálogo que nos fala Freire não é um diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação da sua condição de oprimidos. Esse diálogo se completa e se supõe, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor e, portanto, no conflito. Por isso, a educação libertadora, transformadora, que traga essa questão da mudança, é o tema principal na obra de Freire, como se pode perceber:

Transformar a sociedade civil em uma sociedade mais resistente à dominação. A educação e o papel do educador, não deve se limitar ao campo escolar, pois é insuficiente para operar uma verdadeira mudança social. A educação é sempre um ato político. (FREIRE, 2013, p. 23).

Por sua vez, a sociedade fechada e estratificada que Freire se refere ao abordar a Educação e mudança (2013) é reflexo da colonização, do uso e proveito dos nossos recursos, do nosso povo, da nossa dor, por uma outra sociedade, denominada por Freire de sociedade matriz; ensejando uma sociedade objeto, ou sociedade fechada, caracterizada por ser periférica e não-reflexiva.

Outrossim, a sociedade estratificada, fruto da colonização e transformação em sociedade objeto – termo cunhado por Freire – não tem poder de decisão. Esta é uma sociedade predatória, não tem povo, tem massa, exercendo local apenas de participante, ao invés de protagonista da sua própria história. O que se observa é que, a partir dessa relação entre colonizador e colonizado, a sociedade matriz (colonizadora) desenvolve nas sociedades objeto (colonizadas) uma elite que governa conforme as ordens desta. Essa elite impõe-se às massas populares e exerce um comando sobre o povo (FREIRE, 2013).

A própria organização destas sociedades se estrutura de forma rígida e autoritária, pelo próprio modo de estratificação e manutenção desse status quo que reflete a nossa realidade sociocultural brasileira. O nosso contexto é de total divisão por classes, sem quase possibilidade de mobilidade vertical ascendente, ou seja, dificilmente um filho de sapateiro chegará a ser professor universitário. Assim como, é difícil haver mobilidade vertical descendente, esse ganho geralmente por herança, e não por valor ou capacidade. De modo que cada classe reproduz o seu status. (FREIRE, 2013, p.18)

Nessa sociedade fechada, há a manutenção de todo um sistema de status social e privilégios por parte das elites, e o sistema educacional é desenvolvido para perpetuar essa estratificação social. Assim, o trabalho manual não é valorizado, pois é considerado degradante. Apenas os intelectuais são dignos e o próprio sistema é pensado para que apenas a elite ocupe esse espaço, conforme o autor preceitua:

Nessa sociedade nenhum pai gostaria que seus filhos fossem mecânicos se pudessem ser médicos, mesmo que tivessem vocação para ser mecânicos. **Consideram o trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites.** Também se caracterizam pelo analfabetismo e pelo desinteresse pela educação básica dos adultos. (**Grifo Nosso**) (FREIRE, 2013, p. 18).

Para a manutenção de todo esse aparato de desigualdade social, a educação não pode ser libertadora ou tampouco inquietante. O interesse da classe dominante é na manutenção do pensar alienado, pois “a sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir” (FREIRE, 2013, p. 39). A sociedade alienada não conhece a si mesmo, imita o que “vem de fora”. Importante ressaltar que para Freire o problema não está na imitação, mas na naturalização com que se recebe e se replica a imitação, tomada por uma total falta de autocrítica. Em suas palavras, é “**preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos.** O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou autocrítica” (**Grifo Nosso**) (2013, p. 39).

Outrossim, é preciso entender que há um processo educacional transformador pulsante que deve ser compreendido e valorizado. Nesse caminho trilhado por Freire e outros educadores, a população passa a compreender por meio da educação ou do processo educacional emancipador, que possui vez e voz, devendo indignar-se, rebelar-se e unir-se para exigir do sistema os seus direitos.

Esse processo de mudança de mentalidade e participação ativa na sociedade, necessita do despertar das massas para começar a exigir voz e voto no processo político. Além do que, a percepção de que a educação pode lhes oferecer novas perspectivas, faz com que essas atuem

fazendo rebeliões e passem a querer participar mais na sociedade. Por sua vez, as elites acham que isso é absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Freire tece severa crítica ao assistencialismo, por entender que essa ação rouba do homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da sua alma, a responsabilidade. (FREIRE, 2013).

Nesse processo de abertura social é que começa o surgimento de novos valores e, por conseguinte, a desalienação. Assim, por exemplo, a ideia de participação popular no poder. O que se quer é uma atitude progressista, e não reacionária apenas, pois essas atitudes não satisfazem o processo e os valores requeridos pela sociedade de hoje. Como consequência, “as massas descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma aparência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação.” (FREIRE, 2013, p. 42). É o que o autor denomina de educação das massas, educação essa que deveria ocorrer por meio, necessariamente, do diálogo e não da imposição:

As convicções devem ser profundas, porém nunca impostas aos demais; através do diálogo se tratará de convencer com amor; o contrário seria sectarismo. O sectarismo não é crítica, não ama, não dialoga, não comunica, não faz comunicados. No processo histórico os sectários comportam-se como inimigos; consideram-se donos da história. Para que haja revolução das massas é necessário que estas participem do poder. (FREIRE, 2013, p. 42-43).

É certo que uma sociedade justa e equânime, oferece oportunidades a população para que tenham opções próprias de vida. A sociedade democrática incentiva a consciência criadora e comunicativa da população, possibilitando a mudança de percepção da realidade: substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma. Assim, a dialogicidade para Freire é a essência da educação como prática da liberdade. Esse é o papel do trabalhador social que optou pela mudança, nos dizeres de Freire, “Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não se adaptar fatalistamente a uma realidade desumanizante.” (2013, p. 68).

Por isso, uma sociedade democrática incentiva a consciência criadora e comunicativa da população, possibilitando a mudança de percepção da realidade: substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma. Assim, a dialogicidade para Freire é a essência da educação como prática da liberdade. Por assim dizer, o tema da intersubjetividade perpassa as duas obras. De modo que, em Freire o agir dialógico é exteriorizado através do uso da palavra autêntica. Essa é caracterizada, enquanto aquela que seja práxis, que transforme a realidade. O contrário dela é a palavra inautêntica, aquela despida

do agir/ ação, por isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem esta sem ação (FREIRE, 2013). Já na obra *Entre nós: ensaios sobre a alteridade* (1997), Levinas aborda o tema da intersubjetividade ao se colocar frente ao drama da solidão dos homens, frente à tragédia cotidiana da guerra e da violência e frente à necessidade iniludível da construção da paz sobre os alicerces da justiça como responsabilidade de cada um. É preciso repensar a razão, a intersubjetividade e, nesta, a alteridade.

Para Levinas, faz-se muito importante manter a relação – que é a linguagem –, mas a originalidade provém precisamente do outro, que é em si mesmo significação, palavra ética. “O ente é o homem, e é enquanto próximo que o homem é acessível. Enquanto rosto” (1997, p. 30). Com isso, a intersubjetividade está condicionada ao contexto não só pela sua inclusão inevitável no fluxo das relações e dos acontecimentos, mas essencialmente porque precede e predetermina o próprio sujeito na estrutura.

Sair do ser e de suas amarras será possível? No livro há a demonstração em que se implanta a ética como filosofia primeira, sobre a qual poderá erguer-se uma nova filosofia enquanto filosofia do amor. “O eu percebe-se criticado e investido pela alteridade irreductível” (1997, p. 18). Levinas pensa que, a partir desse ponto, será possível criar o humanismo do outro homem, com relações melhores e instaurar o humano como reino do Bem para além do ser. É o que será melhor desenvolvido adiante.

3.2.1 Da Ética da Alteridade enquanto Princípio Basilar para a Transformação do Sistema Jurídico e para os Direitos Humanos

A humanidade experimentou perante as atrocidades do século XX, o que o tornou conhecido como o século sangrento, a desumanização. O eixo central dessa desumanização está no agir do ser humano que se volta único e exclusivamente para si próprio. Daí advém a necessidade de voltar o olhar para o Outro, e podar os instintos humanos mais animais, egocêntricos, para evitar e prevenir a inumanidade.

[...] no século XX, que os pensamentos dos homens são conduzidos pelas necessidades, as quais explicam sociedade e história; que a fome e o medo podem vencer toda a resistência humana e toda a liberdade. **Não se trata de duvidar da miséria humana - do domínio que as coisas e os maus exercem sobre o homem - da animalidade. Mas ser homem é saber que é assim. A liberdade consiste em saber que a liberdade está em perigo. Mas saber ou ter consciência é ter tempo**

para evitar e prevenir o momento da inumanidade. É o adiamento perpétuo da hora da traição – ínfima diferença entre o homem e o não-homem – que supõe o de interesse da bondade, o desejo do absolutamente. Outro ou a nobreza, a dimensão da metafísica. (**Grifo Nosso**) (LEVINAS, 2008, p. 21).

Surge desse ponto, a necessidade de repensarmos o sistema jurídico a partir de uma visão que privilegie a alteridade, isto é, para além do ser que se mostra egoístico e materialista, para que ele se volte ao Outro, de forma mais solidária e fraterna. Um sistema jurídico a ser pautado por um discurso ético que privilegie a responsabilidade pelo outro. Para tanto, a essência do sistema jurídico é questionada, remontando ao seu advento tal como o compreendemos nos dias atuais, para aferir-se quão compatível se mostra com a alteridade, a partir da concepção de Emil Lask⁵².

Ademais, o pensamento de Levinas, sintetizado pelo primado de seu discurso ético em meio às relações humanas, coloca o Outro como protagonista do seu discurso filosófico. Diante do Rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem a perspectiva do Infinito. A crise da humanidade deverá perpassar pelo movimento radical e transformador da compreensão jurídica pela via da alteridade, ou seja, pelo Outro. Esse diálogo entre a integração com o Outro e o discurso ético levinasiano, conduzido pela alteridade a partir da hermenêutica *autrement*, como solução integradora a lhe outorgar sentido, a partir da vivência de valores, realmente leva a uma reflexão sobre como o sistema jurídico é a possibilidade de um novo pensar ao operador e ao intérprete do sistema normativo, na mesma proporcionalidade que Levinas fizera com a *ontologia* do Ser (CAMILLO, 2016).

A alteridade não exporá ou privilegiará os menos favorecidos ou mais vulneráveis, mas se revelará como um dos componentes do sistema proposto, peça chave de sua hermenêutica (CAMILLO, 2016). Dessa forma, o maior legado epistemológico deixado por Levinas foi a alteridade, que inicia o Rosto do Outro e desencadeia a humanização do Eu, que vive em função do Outro. Portanto, ao aplicar essa alteridade ao direito, chegamos às conclusões a seguir expostas.

No primeiro ponto, esclarecemos que a verdadeira fonte do Estado social é o direito do Outro, pois à luz da alteridade, as fontes do direito não passam de referenciais instrumentais em relação ao Outro. Outrossim, conclui-se, com a leitura de Lévinas, que os direitos das pessoas

⁵² A perspectiva de Lask é acerca da compreensão integral do direito, a partir da premissa de que o fenômeno jurídico é mais que um simples dado, posto que baseado em uma verdadeira e complexa estrutura, integrada pelo *ser, valer e viver*. A partir das suas investigações, Lask conclui que a norma jurídica é uma forma (ser) que tem validade (valer), que tem essa valoração atribuída pela “vontade da comunidade”, mas a complexidade do fenômeno jurídico não se exaure aí. Tem-se uma “norma-viver” que embasa uma relação estrutural e de conduta à outra pessoa. Cf. CAMILLO, 2016, p. 29-30.

são, em verdade, direitos dos Outros (LÉVINAS, 1997, p. 64). Outro ponto seria que essa proposição nos possibilita compreender um dos fundamentos do sistema jurídico brasileiro: a dignidade da pessoa humana⁵³ (artigo 1º, III, CF/88).

A reflexão que fazemos é que somente há sentido para o fundamento da dignidade da pessoa humana pelo viés da alteridade. Assim como os demais direitos humanos que compõem o sistema jurídico, que tenham como essência uma relação humana, fazendo, nos dizeres de Camillo (2016), irromper a fonte maior do direito: o Outro.

No entanto, na práxis jurídica, essa realidade não acontece consciente e concretamente. São raros os julgados que trazem a alteridade como fundamento, que seria a própria essência de toda a relação humana. O intérprete precisa da epistemologia, da ética, da alteridade por meio de uma direção e de um sentido.

Em sua exposição, Camillo (2016), explica que é necessário manter o sistema jurídico aberto para que o intérprete possa se movimentar e absorver todos os valores que lhe são mais vitais, sobretudo o da justiça. Esse movimento tem validade no sistema jurídico a partir do olhar para o Outro, que pode ser revelado como humanidade. O estado social qualifica e dá sentido à condição humana, pois, em meio à vivência no estado social, as pessoas acabam por compreender a necessidade racional de respeitar toda pessoa simplesmente por ser pessoa.

A hermenêutica *autrement* repensa a hermenêutica tradicional e as fontes do direito, pois nenhuma delas se revela mais consistente que o Outro – verdadeiro ícone e protagonista da realidade social (CAMILLO, 2016). O acolhimento de Lévinas ao Outro é capaz de fazer seres menos egoístas e individualistas, que verdadeiramente sejam humanos. Pensar no Outro certamente pode tornar seres mais humanos, mais solidários, mais fraternos e mais justos.

Nessa ordem de ideias, um sistema jurídico complexo constituído de relações humanas e em meio a tantos *Rostos*, deverá privilegiar incondicionalmente a alteridade, mediante a integral e assimétrica responsabilidade do *Eu* para com o *Outro* e para com o *Terceiro*. (CAMILLO, 2016, p. 106).

Nesse sentido, após analisar a ética da alteridade na obra de Levinas, pode-se afirmar que essa se constrói em uma evidente fundamentação dos direitos humanos, de modo a harmonicamente e sistematicamente vincular a liberdade associada ao encontro com o Outro na responsabilidade intrínseca em face do Outro. Em outros termos, a visão da ética levinasiana possibilita a constante observância do Outro em sua singularidade, e da necessária

⁵³ A expressão dignidade da pessoa humana implica uma relação de pessoa a pessoa e somente pode ter sentido e, portanto, efeitos na órbita jurídica se o intérprete se valer da alteridade.

responsabilidade inserida na liberdade da “boa vontade” sobre o Outro. (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2018, p. 3038).

Portanto, a pergunta que paira no ar é como estabelecer uma sociedade em que a justiça não esmague a ética, focando na efetivação dos direitos do Outro? Na tentativa de responder, Levinas expõe que o perigo existente na própria estrutura fundamental do Estado é o esquecimento do caráter humano em nome da existência de regras de normatização universal (legislação de cunho normativo). Dessa maneira, dizer não à padronização de leis e de valores, partindo de uma relação respeitosa com o Outro. Relação esta desprovida da vontade racional de dominar o Outro e muito menos de fazer uma lei jurídica para que seja aplicada, como diz Levinas:

[...] é em nome da responsabilidade por outrem, da misericórdia, da bondade às quais apela o rosto do outro homem, que todo o discurso da justiça se põe em movimento, sejam quais forem as limitações e os rigores da dura Lex que ele terá trazido à infinita benevolência para com outrem. (LEVINAS, 2004, p. 263).

Posto que, apesar de seu papel fundamental na mediação dos conflitos, não atingiriam, por elas mesmas, a condição de justiça. A regulamentação exercida pelas instituições legais, com certeza, é um passo importante para a instalação da justiça. Contudo, ela ainda não é suficiente para sua instalação plena, como afirma o próprio filósofo (DIAS, 2015). Diante de tempos de obscurantismo, da total ausência de diálogo e da redução do Outro ao Mesmo sem espaço algum para o diferente, é perceptível o benefício da reflexão oportunizada pelas obras de Levinas; cuja filosofia tem como ponto de partida a ética, valorizando a verdade que emerge da relação do homem com o outro. Portanto, tempo oportuno para considerar a saída do Eu para descobrir a infinitude do Outro possibilitando relações a partir da ética da alteridade. Nesse mister, o exercício do refletir criticamente, já explanado acima, com a práxis educativa, é de fundamental importância no contexto jurídico, para que junto com a alteridade, repensemos o viver em coletividade, sendo mais fraternos uns com os outros.

3.2.2 Do Exercício de Refletir Criticamente para a Contradição e para a Resistência: O Olhar de Paulo Freire na Construção de um Mundo Mais Fraterno

Refletir sobre a educação exige um exercício de reflexão sobre o próprio homem. Por isso, é preciso que se faça um estudo filosófico-antropológico, como já pontuado anteriormente. Ao pensar sobre os seres humanos, é necessário tentar encontrar um núcleo fundamental no

qual se sustente o processo de educação. Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. Eis aqui a raiz da educação, consoante os dizeres de Freire:

O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. É uma busca permanente de “si mesmo”. “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.” [...] O homem está no mundo e com o mundo. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se no outro; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais dentro de si mesmo (2013, p. 30-32).

Dentro desse contexto, pode-se problematizar o discurso central freireano, ou seja, a possibilidade de uma educação libertadora, transformadora, através da ação da pedagogia crítica. Cumpre aqui esclarecer que a abordagem da ação pedagógica não se refere apenas a pedagogia da sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, mas sim a todo processo que envolva um trabalhador social⁵⁴. O trabalhador social que opta pela mudança vai disferir um olhar de esperança crítica, que move os homens em busca da transformação. Essa mudança de percepção da realidade – substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma – implica reconhecer-se homem. “Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante” (FREIRE, 2013, p. 68). Esse é o papel do trabalhador social que optou pela mudança.

Para tanto, este não pode temer a liberdade e não foge da comunicação. Todo o seu agir tem uma característica humanista, no sentido da desmistificação da realidade. Esse trabalhador social enxerga nos homens com quem trabalha pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos.

Essa consciência da humanidade do outro, entendida aqui enquanto consciência crítica, permite ao homem transformar a sua própria realidade, denominado por Freire enquanto despertar da consciência. A proporção que vão adquirindo essa consciência dentro de sua sociedade, os homens vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2013).

Assim, consoante os dizeres de Freire, a educação libertadora deve ser desinibidora e não restritiva, de forma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2013, p. 52). É necessário dar oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Nesse mister, o diálogo é a ferramenta de ação do trabalhador social, além disso, ela entra como figura essencial nas práxis educativa e transformadora. Primeiramente, faz-se importante definir o que é o diálogo. Para Freire, é uma relação horizontal entre dois sujeitos. Só há comunicação quando dois polos do diálogo se ligam, nutridos com amor, com

⁵⁴ Pode-se caracterizá-lo enquanto agente da mudança da estrutura social e o seu papel é problematizar o estado de “objeto” em que alguns homens se encontram. (FREIRE, 2013, p. 57-58).

esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. O diálogo para Freire é indispensável não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência (FREIRE, 2021).

Paulo Freire ao pensar a existência se compromete em mergulhar na interioridade da práxis humana. Para esse educador, a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que tem sido prática de dominação. Assim, com “o uso da palavra, o homem se faz homem e assume, conscientemente, sua essencial condição humana. A pedagogia é antropologia, ou o fazer antropológico”. (FREIRE, 2013, p. 9). Portanto, é por meio do diálogo que nos opomos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição.

Nesse cenário, o olhar crítico requer o comunicar-se e, para isso, requer ainda o diálogo através do bom uso das palavras. Ocorre que o processo de transformação da consciência em transitiva, para uma consciência crítica, somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz esse trabalho, o que se tem é o fanatismo, próprio do homem massificado. Na consciência ingênua ou intransitiva há fortes compreensões mágicas: diz-se que a realidade é estática e não mutável. Na consciência crítica há um compromisso, reconhece-se que a realidade é mutável, mas o diálogo, nutre-se dele. A ação educativa crítica por Freire defendida exige a disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2013).

A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, muito pelo contrário, cabe ao homem a mudança cultural, ou seja, recriar e não repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim a compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2013).

Embora Freire não separe o ato pedagógico do ato político, tampouco ele os confunde. Tenta-se compreender e aprofundar o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. Uma das críticas tecidas veementemente por Freire em sua obra é sobre a concepção “bancária” da educação. Por meio dela, os educadores apenas ditam o que sabem e impõem o processo é de fora para dentro, impossibilitando uma *práxis* educativa efetivamente transformadora.

Freire aponta quatro dicotomias frequentes na sociedade hodierna, trazidas ao longo de sua obra, seriam elas: à relação entre trabalho manual e intelectual; à relação entre prática e teoria; em relação ao processo de ensinar e aprender, e, por fim, em relação às fases de assimilar conhecimento e criar novo conhecimento. O papel da educação para a libertação reflete clara rejeição a essas separações. Uma libertação que parte da própria consciência, do fato de que ninguém é pior ou melhor que ninguém, mas que se estamos imersos em um ambiente cultural, dele vamos incorporar e externalizar características que nos constituem enquanto seres humanos. Nesse mister, exercitar o esperar também se faz necessário, ou seja, se trata do esperar com esperança, de forma a agir, modificar, o que está posto. Essa *práxis* reflete o agir de Freire para com as intemperes do mundo.

A noção de esperança, para Freire, se fundamenta na celebração da ação humana criativa e num ataque sem trégua ao medo da liberdade. Não somente liberdade da autoridade opressiva, mas liberdade naquelas formas de esperar o amanhã de modo a esperar com ação, pois “todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro, baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 2013, p. 37).

3.3 Da Educação em Direitos Humanos à luz dos Princípios da Alteridade e da Fraternidade

Neste tópico, pretende-se refletir sobre a importância da implantação dos princípios da alteridade e da fraternidade no sistema jurídico que, como reflexo da sociedade, transformou-se, em instrumento de dominação e de afirmação dos valores egoísticos da humanidade. Para tanto, a essência do sistema jurídico é questionada, remontando ao seu advento, aos primórdios da Revolução Francesa, tal como o compreendemos nos dias atuais, para aferir-se quão compatível se mostra com a alteridade a partir da ótica de Levinas, e com a fraternidade advinda do pensamento no coletivo, da construção com o outro, que tanto Freire mencionava na ideia de que os homens se libertam em comunhão.

Da mesma forma que outros temas, a justiça e os direitos humanos – denominados de direitos do homem - são abordados na obra de Levinas enquanto uma exigência além da própria justiça. Por sua vez, Freire dedicou um ou outro espaço de sua reflexão filosófica a esta categoria com a ação educativa dos direitos humanos, em que traz a reflexão para o “nunca

mais”, ou seja, a educação em direitos humanos se encarrega dos valores da justiça para com o Outro; para que nunca mais sejam cometidas as atrocidades do passado diante da consequência de regimes ditatoriais, sobretudo, os da América Latina (MAGENDZO, 2006). Possibilitando, assim, uma sociedade pluralista e verdadeiramente humana, pois os direitos e as possibilidades de todos os humanos teriam a possibilidade de serem efetivados.

Pensar os direitos humanos sob uma ótica educativa e refletir sobre os valores da justiça (igualdade, fraternidade e solidariedade), não é uma tarefa simplória. Exige do pesquisador um olhar sobre a sociedade e sobre uma política voltadas para o respeito da alteridade enquanto tal. Nas linhas a seguir, abordaremos os princípios da alteridade e da fraternidade na sua roupagem histórica e constitucional.

3.3.1 O Princípio da Fraternidade no Direito: Surgimento, Evolução, Conceito, Finalidade e Natureza Jurídica

A novidade trazida pela Revolução Francesa foi a interação da fraternidade com os princípios da liberdade e igualdade que caracterizam as democracias atuais. Eles compõem, inicialmente, uma trilogia principiológica política que inaugurou um novo mundo e, na realidade, trouxe um questionamento ao modo como o cristianismo entendera até então a fraternidade. Entretanto, durou pouco esta inserção da fraternidade entre os princípios políticos basilares do nascente Estado Moderno, com o seu desaparecimento da cena pública, permanecendo, apenas em primeiro plano, a liberdade e a igualdade, geralmente mais antagônicas do que aliadas, porém integradas nos sistemas democráticos. Esses dois últimos tronaram-se sínteses extremas de duas visões de mundo, de dois sistemas econômicos e políticos que disputariam o cenário ideológico mundial nos dois séculos seguintes – liberalismo e socialismo (BAGGIO, 2008).

Sob o ponto de vista ideológico, que foi fundamental à Revolução francesa, é importante notar que foi afastada a alma religiosa da Revolução, afetando substancialmente, e não apenas de modo particular, a fraternidade, mas também distorcendo a aplicação dos princípios da liberdade e da igualdade. Isto em razão do caráter abstrato da construção ideológica que gerou a Revolução, divorciada da realidade social e econômica da época (PEZZIMENTI, 2008).

Afirma Pezzimenti que na época da Revolução, destacou-se socialmente a categoria do clero, na qual havia uma parte que defendia determinados privilégios, e outra parte formada por um clero numeroso que se orientava rigorosamente pela doutrina cristã e tinha um contato muito estreito com a população mais carente (PEZZIMENTI, 2008).

Assim, a base filosófica que deu suporte à Revolução ignorava a vida concreta, focada apenas em pensamentos abstratos, inventando utopias perigosas e impossíveis de serem realizadas. Como resultado dessa concepção filosófica divorciada da doutrina cristã – diferentemente da Revolução Americana de 1778 que teve forte influência religiosa cristã, gerando, pois, uma liberdade de consciência – a Revolução Francesa teve forte influência ideológico-filosófica fora da realidade existente, criando uma espécie de governo perfeito e tornando propósitos como liberdade, igualdade e fraternidade em meras abstrações (PEZZIMENTI, 2008).

Continuando essa abordagem, explica Pezzimenti que, segundo Cochin, o motivo para o esquecimento da fraternidade logo após essa revolução teria sido a assunção dos jacobinos que, com intuito de se manterem no poder, desprezavam os que defendiam ideias distintas e que, por conta disso, foram alvo de extrema violência sob a liderança do Robespierre. (PEZZIMENTI, 2008). Não foi por outro motivo, pois, que dos três princípios proclamados pelos revolucionários franceses, o da Fraternidade foi o que de fato foi “esquecido” – daí o motivo do nome da obra na qual está inserido o ensaio –, por sua total incompatibilidade com o pensamento jacobino. Nesse contexto, conclui Rocco Pezzimenti a importância do fundamento religioso e da liberdade de consciência para a democracia (2008).

Só a partir dos anos 70 do século passado, de fato, renova-se o interesse pelo princípio da Fraternidade, destacando-se, entre outras, a ideia de que “o conceito de fraternidade tem poderosas raízes cristãs que a impedem ser um sinal de reconhecimento geral” (BAGGIO, 2008, p. 11). Assim, seria preciso entender a fraternidade como laço universal e dotado de conteúdos fortes, desde que não aqueles conferidos pelo cristianismo, do qual, no entanto, ele provém. Em John Rawls (1997), embora a fraternidade não seja expressamente afirmada ou abordada, ela não deixa de permear as ideias deste autor em sua obra Teoria da Justiça, ao dispor que:

[...] no confronto com as ideias de liberdade e de igualdade, a ideia de fraternidade sempre teve um papel secundário na teoria da democracia. Ela é pensada como um conceito especificamente menos político do que os outros, por não definir, de per si, nenhum dos direitos democráticos, mas incluir muito mais certas atitudes mentais e certas linhas de conduta, sem as quais se perderiam de vista os valores expressos por esses direitos (BAGGIO, 2008, p. 16).

Apesar desse certo desprestígio ao poder influenciador da Fraternidade, Rawls constrói um sistema onde introduz uma fraternidade sistêmica como elemento imprescindível do novo contratualismo. Para tanto, cria um esquema de cooperação social em que o princípio da diferença “expressa um concepção de reciprocidade, ou seja, um princípio de benefício recíproco”, de forma que, pela construção lógica do princípio da diferença, a fraternidade não é mais uma concepção impraticável mas um padrão perfeitamente aceitável, desde que seja no seio da concepção democrática” (BAGGIO, 2008, p. 17)⁵⁵. Por sua vez, traz Baggio os seguintes questionamentos a respeito da importância do princípio da Fraternidade como categoria política:

i) a problemática realização da liberdade e da igualdade, inclusive nos países democráticos mais desenvolvidos, não poderia ser devida justamente ao fato de a idéia de fraternidade ter sido quase que totalmente abandonada? ii) a fraternidade pode se tornar a terceira categoria política ao lado da liberdade e da igualdade, para completar e dar novos significados aos fundamentos e às perspectivas da democracia? (BAGGIO, 2008, p. 18-19).

Ora, os questionamentos acima trazem uma premissa importante, qual seja: a natureza jurídica da fraternidade como princípio jurídico-político. E essa inserção da fraternidade nessa categoria é importante, pois se entrelaça com a ideia hoje já consolidada da natureza normativa dos princípios, como aponta Humberto Ávila nas linhas abaixo:

Os princípios são normas imediatamente finalísticas, primariamente prospectivas e com pretensão de complementaridade e de parcialidade, para cuja aplicação se demanda uma avaliação da correlação entre os estados de coisas a ser promovido e os efeitos decorrentes da conduta havida como necessária à sua promoção. (ÁVILA, 2016, p. 102)

No caso dos princípios, o fim sempre será um estado ideal de coisas cuja concretude é possível, mas não exigível, considerando a coexistência com outros princípios e valores jurídicos no ordenamento. Não obstante, é importante deixar claro que o princípio não se confunde com o valor jurídico que pode produzir, embora com ele esteja relacionado. Consoante Ávila, os princípios e os valores se relacionam na medida em que estabelecem fins que implicam na qualificação positiva de um estado de coisas que se quer promover. Todavia, os princípios se situam no plano deontológico, e por sua vez estabelecem a obrigatoriedade da adoção de condutas necessárias à sua finalidade. Por sua vez, os valores se situam no plano

⁵⁵ Essa relação que faz Rawls entre o princípio da diferença e o da fraternidade aponta para uma necessidade de tornar-se a realização do princípio da fraternidade algo exigível em razão das suas múltiplas feições, o que só seria possível, na visão deste jus filósofo, pelo princípio da diferença, quando alude que “não há dúvidas de que a fraternidade implica tais coisas, assim como um senso de amizade cívica e solidariedade social, mas, entendida desse modo, ela não expressa nenhuma exigência definida. Ainda temos de encontrar um princípio de justiça que se combine com a ideia subjacente. O princípio da diferença, entretanto, parece corresponder a um significado natural de fraternidade: ou seja, a ideia de não querer ter maiores vantagens, exceto quando isso traz benefícios para os outros que estão em situação pior.” Cf. RAWLS, 1997, p. 112.

axiológico ou meramente teleológico, atribuindo apenas uma qualidade positiva a determinado elemento (ÁVILA, 2016).

Com base na premissa acima, se pode aferir a natureza principiológica da Fraternidade no que diz respeito ao fim a ser atingido por esse princípio, ou seja, o alcance de uma convivência social pacífica e harmônica entre os sujeitos de uma sociedade. Na realidade, esta convivência, como objetivo do princípio da fraternidade está vinculado a um valor jurídico específico: a paz social. E, diferentemente dos princípios da liberdade e da igualdade que são usufruídos individualmente, embora possam atingir uma coletividade de pessoas, o da fraternidade só é possível se usufruído coletivamente. Não se pode falar em convivência consigo mesmo, se não em relação a outro(s).

E é essa feição relacional que justifica e define a finalidade do princípio da Fraternidade, da qual se extrai a forma como ele se posiciona entre os princípios da liberdade e da igualdade. Isto porque é justamente o equilíbrio entre estes dois princípios o que justifica a necessidade de se observar a feição normativa que ostenta o princípio da Fraternidade. Ora, com o crescimento dos Estados começa a haver questionamentos sobre os princípios democráticos, entre eles a liberdade e a igualdade, levando a um empobrecimento, não só factual como também conceitual dos seus conteúdos, sem que se perceba estar-se, desse modo, a perder o grande desafio que a democracia lançara ao nascer e que constituía o sentido de sua existência: garantir a todos os cidadãos os direitos fundamentais, com base nos princípios universais e não no pertencimento a grupo, classe, a um lugar ou raça. (BAGGIO, 2008).

Portanto, não se busca a redução/eliminação de desigualdades sociais inaceitáveis e/ou restrição de uma liberdade excessiva e prejudicial ao convívio social por mera espontaneidade ou obrigação religiosa que guie seu praticante, como ocorria na antiguidade e períodos anteriores ao iluminismo racionalista, não obstante se reconheça a importância da influência do dogma religioso para motivar também essa conduta.

Entretanto, não se pode olvidar do caráter deontológico do princípio da Fraternidade que, não obstante, como qualquer norma principiológica e em razão de seu elevado grau de abstração, depende dos comportamentos e condutas a serem estabelecidas em regras para a sua materialização. As obrigações imperfeitas reconhecidas por Kant em sua obra *A metafísica dos costumes*, são claras ao dispor sobre a responsabilidade moral inerente a qualquer indivíduo, consoante o imperativo categórico regente das condutas humanas, independentemente da existência de regras instituindo expressamente tais condutas.

Conclui, pois, Baggio que deve a fraternidade assumir uma dimensão política que inicialmente teria tido na Revolução francesa, como algo intrínseco ao processo político e não estranho a ele. Mas, tal possibilidade dependeria das seguintes condições: “i) passar a fraternidade a ser parte constitutiva do critério de decisão política” e, ainda, “ii) ser influente no modo como são interpretadas as outras duas categorias políticas, a liberdade e a igualdade, o que deve ocorrer em todas as esferas públicas” (BAGGIO, 2008, p. 20).

Não restam dúvidas, portanto, que diante das necessidades hodiernas, em que a desigualdade se apresenta como símbolo indelével da tragédia social que se abate na ausência da educação efetiva, a fraternidade tem potencial para dar novos significados aos fundamentos e às perspectivas da democracia.

3.3.2 O Princípio da Fraternidade como Categoria Política e sua Relação com a Democracia

Considerando a natureza política do princípio da Fraternidade, como um resgate da sua inserção no ambiente revolucionário político francês, torna-se necessário se avaliar a sua relação com a participação popular no sistema democrático e com a própria definição de democracia. Nesse contexto, Daniela Ropelato tenta explicar o que mudaria se a fraternidade fosse assumida enquanto categoria política e incluída em um viés de relações e processos participativos; como também, qual seria essa contribuição e em que aspectos ela se aplicaria na prática (ROPELATO, 2008).

Existe a defesa da ideia de que o excesso de participação pode prejudicar a dinâmica democrática, gerando instabilidade no sistema, o que demandaria a limitação quanto à participação dos indivíduos e grupos sociais para não dificultar a ação dos dispositivos de controle social e privilegiando a conservação das estruturas políticas, com base numa forte afirmação de confiança nos representantes eleitos de acordo com os procedimentos democráticos. Entretanto, com o passar dos anos verificou-se em estudos que o modelo de participação democrática tem gerado, em termos de comportamento político individual, pessoas que se envolvem e ocupam, de uma forma quase que definitiva, as posições centrais na estratificação social.

Dessa forma, surgem pressupostos claros para a participação mais ativa desse segmento social: a disponibilidade de bens de natureza econômica e de recursos de cunho cultural, como

prestígio e reputação, com o sentido de competência e influência que acarretam no surgimento de um desenho de círculo fechado, em razão de capacidades desiguais de utilização dos direitos de participação (ROPELATO, 2008)⁵⁶. Nesse contexto de uma participação deficiente, em razão da seletividade imposta pelas condições de desigualdade social existente, um efeito negativo que surge é a impossibilidade de todos os cidadãos estabelecerem um diálogo constante com os seus representantes eleitos, já que a ideia de soberania cidadã só se materializa na hora do voto, seguida de muito tempo sem qualquer contato entre o eleito e seus representados (ROPELATO, 2008).

Outro aspecto importante na participação democrática diz respeito à questão do princípio da subsidiariedade, por meio do qual o cidadão, seja individualmente ou através de associações, passa a desenvolver atividades de interesse geral. Nesse sentido, Ropelato distingue a subsidiariedade vertical que exige a autorização da esfera pública para a realização dessa atividade, da subsidiariedade horizontal, por meio da qual a realização da atividade de interesse geral é feita com autonomia pelos particulares, sem necessidade de autorização da autoridade pública e o pleno reconhecimento da atividade como de interesse geral (ROPELATO, 2008, p. 94). Ademais, para Ropelato, a participação é essencialmente uma questão de identidade comunitária,

[...] como princípio de construção social, no qual o outro – se podemos definir-nos irmãos – não é diferente de mim, mas outro eu mesmo. Seu significado relacional e, portanto, dinâmico impele a buscar e a reconhecer mutuamente as fisionomias semelhantes entre os diversos sujeitos, grupos sociais e culturais. (ROPELATO, 2008, p. 103).

Assim, tomando-se essa premissa identitária gerada por uma relação de fraternidade como pertencimento recíproco, afirma Ropelato que a fraternidade produz, nesse sentido, “uma redefinição do laço social, a partir do reconhecimento da existência de uma relação constitutiva fundamental entre os diversos sujeitos das relações políticas”, garantindo, assim, “uma

⁵⁶ Essa desigualdade social geradora de um desequilíbrio na participação democrática foi que levou John Rawls a buscar uma forma de superá-lo para o alcance dos princípios de justiça. Para tanto, desprezou este jus-filósofo todos os aspectos que possam diferenciar as pessoas, sejam decorrentes de sorte natural ou de circunstâncias sociais, presumindo que todos estejam privados do conhecimento acerca de suas situações sociais, culturais, históricas ou de qualquer natureza, a fim de evitar que as inclinações, aspirações e preconceitos influenciem no processo de seleção dos princípios. Esta situação representa o que foi denominado de “véu da ignorância”. Por outro lado, deve se presumir, também, que as pessoas tenham capacidade necessária para entender quaisquer princípios que sejam adotados e de agir de acordo com eles, possuindo, ainda, como pessoas éticas, uma concepção do seu próprio bem e a capacidade de ter senso de justiça. Cf. RAWLS, 1997, p. 129-130.

identidade específica de cada um (e a defesa de seus respectivos direitos) num quadro de referência unitária, que é a família humana” (ROPELATO, 2008, p. 103-104).

Adotando as lições de Mounier e Maritain, defensores do personalismo comunitário, Ropelato defende que a identidade humana é situada, ou seja, está constitutivamente inserida no sistema estruturado e solidário das relações sociais. Esse sistema interage com um *ethos* que precede o indivíduo e socializa-o, de forma que o homem – todo homem – é um ser estruturalmente carente e aberto à relação com o diferente de si, não sendo, pois, a autonomia e a independência o que caracterizam o homem, mas, ao contrário, a dependência ou interdependência estrutural. Assim, “pertencer a uma comunidade é constitutivo e estrutural da identidade humana, não um dado acessório ou opção eventual, voluntarista” (ROPELATO, 2008, p. 117-118). Nesse contexto, conclui autora que:

A fraternidade é capaz de expressar realmente o coração inteligente da democracia, ou seja, ampliar sua capacidade de harmonizar o que é autenticamente humano dentro das formas normativas necessárias à organização da convivência dos homens e dos povos (ROPELATO, 2008, p. 104 e 109).

Na Constituição da Itália fica evidenciado o personalismo como valor fundamental. Essa orientação caracteriza-se por ser contrária às concepções próprias do Estado totalitário, porque nesse, o indivíduo só encontra valor e dignidade no fato de ser parte de um organismo maior, que o transcende, a cuja prosperidade deve ele dedicar sua existência individual. Opõe-se também ao Estado liberal individualista, no qual predomina a ideia de que todos os homens nascem livres, iguais e independentes.

Refere Pizzolato (2008, p. 117) que para caracterizar o personalismo constitucional não basta dizer que “já não devia ser o homem para o Estado, mas o Estado para o homem”, pois essa simplificação expressa uma parte da verdade, pois não esclarece a diferença entre uma base individualista e outra personalista. Na primeira, percebe-se o sujeito como indivíduo, alguém que constrói para si uma identidade prescindindo dos outros e de um tecido de relações, a ideia de indivíduo como entidade originária, titular de direitos naturais precedentes à própria ideia de sociedade. Nessa ótica, a sociedade é fruto do livre ato de vontade, conseqüentemente, de um contrato estipulado entre indivíduos livres, independentes e iguais.

O personalismo tem uma base filosófica e antropológica bem definida, evidenciando-se o caráter social e político da pessoa, cuja identidade só se constrói na relação social com o diferente de si, no pertencimento histórico e no enraizamento cultural, num quadro de solidariedade que sustenta o próprio indivíduo e permite o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, de acordo com Pizzolato (2008), a identidade humana interage com um *ethos* que

precede o indivíduo e o socializa, significa dizer que o homem é um ser estruturalmente carente e aberto à relação com o diferente de si, sendo ao contrário da autonomia e independência, a interdependência estrutural que caracteriza o homem. Desse modo, não existe para a solidariedade o caminho do paternalismo, mas somente o da fraternidade, daí não correr o risco do personalismo cair no assistencialismo, exatamente porque não há separação entre uma categoria de fortes, que, de maneira paternalista, deve prestar socorro a uma categoria de fracos. O que há, é uma interdependência e uma fraternidade.

De acordo com Sarlet, os direitos fundamentais de primeira dimensão são os chamados direitos civis e políticos, englobam entre outros o direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei, direito de participação política. Os direitos de segunda dimensão são denominados de direitos sociais⁵⁷, econômicos e culturais, dentre os quais se reconhece os direitos dos trabalhadores, também se reportam ao indivíduo não podendo ser confundidos com os direitos coletivos e difusos de terceira dimensão. Os direitos da terceira dimensão comportam os direitos de solidariedade e fraternidade que são desprendidos da figura do indivíduo como titular, destina-se à proteção de grupos humanos, caracterizando-se como direitos de titularidade coletiva ou difusa. Dentre os mais citados direitos de terceira geração encontra-se o direito à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à qualidade de vida e o direito de comunicação. Para Sarlet é compreensível a denominação usual de direitos de solidariedade ou de fraternidade devido “sua implicação universal ou, no mínimo, transindividual, e por exigirem esforços e responsabilidades em escala até mesmo mundial para sua efetivação” (2010, p. 48).

Refere Sarlet a efetiva dificuldade de proteção e implementação dos direitos fundamentais da segunda e da terceira dimensões, daí a necessidade de “alternativas não exclusivamente extraídas do ordenamento jurídico, além da revisão e adaptação dos mecanismos jurídicos tradicionais”. De mais a mais, a evolução dos direitos fundamentais revela que cada vez mais “sua implementação em nível global depende de esforços integrados (por isso, direitos da solidariedade e fraternidade) dos Estados e dos povos” (SARLET, 2010, p. 54).

⁵⁷ Direito sociais conforme Silva, “são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais”. Significa dizer que são direitos que se relacionam ao direito de igualdade, na medida em que criam condições materiais mais propícias à igualdade real, o que, conseqüentemente, proporciona melhores condições para o exercício efetivo da liberdade. Cf. SILVA, 2011. p. 286.

Assim, concluímos que a ideia de fraternidade - resguardada na Declaração Universal, em que diz serem todos os homens irmãos, são seres livres e iguais em dignidade e direitos - condiz com a visão exteriorizada pelos autores italianos mencionados; fazendo com que o princípio da fraternidade seja visto enquanto essencial para a construção democrática, consoante abordaremos a seguir na realidade brasileira.

3.3.3 O Princípio da Fraternidade na Constituição Federal Brasileira

Nos subitens anteriores, verificou-se a ideia da convivência social pacífica e harmoniosa como finalidade precípua da fraternidade, no sentido da “família humana”. Nesse contexto, a feição intermediária da fraternidade entre liberdade e igualdade é importante destacar o sentido da fraternidade como princípio jurídico para distingui-lo dos demais sentidos ligados a um sentimentalismo subjetivo individual ou coletivo.

É compreensível a dificuldade para incluir a fraternidade como categoria jurídica constitucional, tendo-se em vista que ela é, via de regra, compreendida como um agir espontâneo, destituído de coatividade, incompatível, portanto, com o direito. A fraternidade pressupõe que a minha liberdade não se possa realizar sem a liberdade do outro, significa compreender que a previsão normativa se constrói não pela exaltação do sujeito, mas pelo relacionamento com o outro, num exercício de intersubjetividade e, exatamente por isso, além de ser um princípio ao lado da liberdade e da igualdade, aparece como aquele que é capaz de tornar esses princípios efetivos.

No Brasil, já se encontra nas decisões dos tribunais, a fraternidade como fundamento, como um valor constitucional. Nesse sentido, vejamos o posicionamento do Ministro Carlos Ayres Britto, do Supremo Tribunal Federal, ao julgar a ADPF 186-2/DF:

[...] pensar a igualdade segundo o valor da fraternidade significa ter em mente as diferenças e as particularidades humanas em todos os seus aspectos. A tolerância em tema de igualdade, nesse sentido, impõe a igual consideração do outro em suas peculiaridades e idiossincrasias. Numa sociedade marcada pelo pluralismo, a igualdade só pode ser igualdade com igual respeito às diferenças. Enfim, no Estado democrático, a conjugação dos valores da igualdade e da fraternidade expressa uma normatividade constitucional no sentido de reconhecimento e proteção das minorias. [...] Se, por um lado, a clássica concepção liberal de igualdade como um valor meramente formal há muito foi superada, em vista do seu potencial de ser um meio de legitimação da manutenção de iniquidades, por outro o objetivo de se garantir uma efetiva igualdade material deve sempre

levar em consideração a necessidade de se respeitar os demais valores constitucionais. [...] Assim, o mandamento constitucional de reconhecimento e proteção igual das diferenças impõe um tratamento desigual por parte da lei. O paradoxo da igualdade, portanto, suscita problemas dos mais complexos para o exame da constitucionalidade das ações afirmativas em sociedades plurais. (**Grifo Nosso**) (BRASIL, Supremo Tribunal Federal. ADPF 186-2).

Para tanto, traz-se à luz o princípio da fraternidade, não apenas como uma proposição ideal, mas como princípio ativo, como norteador do comportamento humano, pois enquanto a liberdade e igualdade conheceram uma evolução que as elevou a autênticas categorias políticas, capazes de se manifestarem como princípios constitucionais e também como ideias-força de movimentos políticos, a fraternidade viveu um percurso de um rio subterrâneo, mantendo-se o pensamento democrático a respeito da fraternidade em silêncio (LAZZARIN, 2015).

Para Ávila (2016) “princípios seriam pensamentos diretivos de uma regulação jurídica existente ou possível, mas que ainda não são regras suscetíveis de aplicação, na medida em que lhes falta o caráter formal de proposições jurídicas, isto é, a conexão entre uma hipótese de incidência e uma consequência jurídica” (2016, p. 57).

Dessa forma, os princípios apenas indicam a direção em que está situada a regra a ser encontrada. O critério que os distingue das regras seria a função de fundamento normativos para a tomada de decisão, qualidade, por sua vez, decorrente do modo hipotético de formulação da prescrição normativa. A Constituição Federal de 1988 resgatou o princípio da fraternidade, na medida em que fez constar do Preâmbulo⁵⁸, o compromisso com uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Para Silva Neto, é o preâmbulo “a eloquente advertência sobre a necessidade de o Estado, sempre, pugnar pela consecução dos fins desenhados no texto constitucional, dentro de uma concepção instrumentalista do fenômeno estatal” (SILVA NETO, 2008, p. 162). Por sua vez, Jorge Miranda assinala que o preâmbulo “reflete a opinião política ou o projeto de que a Constituição reúna a sua força; mais do que no articulado as palavras adquirem aqui todo seu valor semântico e a linguagem todo o seu poder simbólico. ” (SILVA NETO, 2008, p. 163).

No sentido trazido nas lições doutrinárias acima, pode-se aferir a importância dada à Fraternidade pelo Poder Constituinte de 1988, quando afirma, no preâmbulo, que os fins e valores ali indicados estão vinculados a uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos e fundada na harmonia social, deixando clara a posição política e jurídica desse princípio.

⁵⁸ Decidiu o Supremo Tribunal Federal (ADI por omissão n. 2076) que o preâmbulo não tem força normativa, sendo apenas um elemento ideológico que representa o momento histórico da época e a *mens legislatoris*, o que sem dúvida já será suficiente a se buscar a melhor interpretação do texto constitucional.

Política, no sentido da instrumentalidade estatal, como bem aponta Silva Neto, que deve estar voltada para a concreção da sociedade ali descrita; e, jurídica, como fonte material e parâmetro hermenêutico importante para a criação e aplicação do ordenamento jurídico nacional. Aliás, esta função hermenêutica do preâmbulo, conforme expõe Silva Neto, é a posição do mais renomado jurista hermenêutico brasileiro, Carlos Maximiliano, ao ensinar que “embora o preâmbulo não seja parte integrante da lei básica, serve para determinar os fins para os quais foi elaborada, e, por eles, indica a verdadeira interpretação dos pontos duvidosos” (SILVA NETO, 2008, p. 163).

Mas, se dúvidas ainda pode persistir acerca do caráter cogente do princípio da Fraternidade que se extrai do preâmbulo, por ser visto este texto jurídico mais como uma norma programática do que um comando concreto, é importante destacar que os fins e valores contidos nele também se reproduzem, basicamente, no artigo. 3º da Constituição Federal, ao dispor este dispositivo que:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: **I - construir uma sociedade livre, justa e solidária**; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (**Grifo Nosso**) (BRASIL, 1988).

Nada mais oportuna a observação quanto à posição do termo “solidária” no texto da referida regra constitucional, justamente ao lado e após os termos “livre” e “justa”, ocupando, assim, a mesma posição da expressão Fraternidade na tríade principiológica da Revolução Francesa. E, comentando sobre este termo, Silva Neto (2008, p. 260) expõe que “nenhum Constituição brasileira precedente possui dispositivo que assegure explicitamente a busca por uma sociedade solidária”, pressupondo este autor que esta posituação pode ter se devido à influência da obra de Leon Duguit, a respeito da concepção do direito à luz da Teoria da Solidariedade Social, na doutrina brasileira (SILVA NETO, 2008)⁵⁹.

⁵⁹ É importante destacar que ideia de sociedade solidária, embora trazida com mais ênfase na Constituição brasileira de 1988, também é apontada como corolário do princípio da Fraternidade no constitucionalismo italiano. À luz do texto legal italiano, define Pizzolato a fraternidade como uma forma intensa de solidariedade que une pessoas que, por se identificarem por algo profundo, sentem-se irmãs. Trata-se de uma forma de solidariedade que se realiza entre iguais, ou seja, entre elementos que se colocam num mesmo plano. Para este autor, a fraternidade se identifica com a aquela solidariedade denominada horizontal uma vez que surge do socorro mútuo prestado entre as pessoas e que se coloca ao lado daquela outra forma de solidariedade (vertical) ligada à fraternidade por um vínculo de subsidiariedade baseada na intervenção do Estado e dos poderes públicos em socorro das necessidades. Assim, enquanto a solidariedade vertical se expressa nas formas tradicionais de intervenção estatal com a intenção de reduzir as desigualdades sociais e permitir o desenvolvimento pleno da pessoa humana; por sua vez, a solidariedade horizontal diz respeito a um princípio que pode ser deduzido na Constituição, o de um necessário socorro mútuo entre os próprios cidadãos, incluídas as tarefas ou deveres de socorro previsto na

Portanto, através do princípio da solidariedade expresso na Carta Constitucional, é possível identificar a ideia de fraternidade. A solidariedade não é atributo específico ou restrito à ação do Estado. Trata-se aqui também da solidariedade, não pode ser reduzida ao preceito do não prejudicar os outros, mais do que isso, orienta a liberdade de modo mais vinculativo, no sentido de que o indivíduo deve fazer o bem ao outro, porque é também o seu bem.

A expressão “desenvolvimento nacional”, explica Silva Neto, amparado nas lições de Eros Graus, não pode ser confundida com o termo “crescimento econômico”, já que aquela abrange a necessidade de um processo de mobilidade social contínuo e intermitente, de forma a expandir-se por toda a sociedade, numa dimensão qualitativa e não quantitativa como alude a última expressão.

Já dos objetivos contidos nos incisos III e IV da regra constitucional em comento, se extrai, por óbvio, sua natureza complementar com os objetivos anteriores, porquanto sua materialização implica na realização de uma sociedade livre, justa, solidária e desenvolvida, e, mais ainda, numa sociedade conjugada em uma harmonia social que vai ensejar a ideia de uma sociedade fraterna consoante o previsto no preâmbulo constitucional. Outras passagens do texto constitucional também podem ser apontadas como clara influência do princípio da Fraternidade, como, por exemplo, o disposto no artigo 194, ao dispor que “a seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988).

O princípio da fraternidade timidamente, mas presente no ordenamento jurídico pode ser aplicado ainda que por outras vias, mediante a efetivação do princípio da subsidiariedade ou ainda pela ponderação dos direitos, uma vez que não existe afirmação a priori de liberdade, mas o reconhecimento de um entrelaçamento dos direitos entre si e com as exigências sociais. Diante disso, a fraternidade vai atuar no ordenamento jurídico como solidariedade que nasce da ponderação entre as esferas de liberdade, que é confiada não à intervenção do Estado enquanto sujeito ativo da relação jurídica, mas a ação do Estado enquanto ordenamento jurídico (PIZZOLATO, 2008)

A Constituição Federal de 1988 resgatou o princípio da fraternidade, na medida em que fez constar do Preâmbulo e em seu art. 3º, o compromisso com uma sociedade fraterna,

legislação, seja com caráter premiado (incentivador) ou obrigatório, a cargo de sujeitos particulares. Cf. PIZZOLATO, 2008, p. 113-114.

pluralista e sem preconceitos. A fraternidade seria uma terceira fase na evolução do constitucionalismo, do liberal para o social e do social para o fraternal.

Da mesma forma, o artigo 205 do mesmo dispositivo legal, ao tratar do direito fundamental social à educação, estabelece que, além de ser um direito de todos, a educação é também “dever do Estado e da família” e deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, observa-se em todas essas passagens da Constituição, a expressa obrigatoriedade da participação da sociedade junto ao Estado na promoção dos direitos ali apontados, numa clara demonstração da importância do exercício da solidariedade, como corolário da Fraternidade, tanto sob a ótica da eficácia vertical quanto da eficácia horizontal dos direitos fundamentais.

4 REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DO CASO VILA EMATER

“É mais uma boca
Dentro do barraco
Mais um quilo de farinha
Do mesmo saco
Para alimentar
Um novo João Ninguém
A cidade cresce junto
Com neném [...]”⁶⁰.

Os versos de Lenine retratam a realidade social de crianças e famílias em situação de extrema pobreza. Na canção, o cantor retrata a situação de uma criança vendendo bombons nas ruas. Por outro lado, no caso em que se pretende analisar, no decorrer deste capítulo, a criança a ser retratada trabalhava no lixão de Maceió, local em que ela e sua família viviam e sobreviviam com a renda obtida com o lixo. Esta criança, por sua vez, morreu no ano de 2009, vítima da condição de vulnerabilidade extrema em que se encontrava. O que ocorreu, em suma, foi que ela trabalhou durante toda a noite e, em seguida, foi dormir embaixo dos papelões de lixo, tendo sido morta por um trator que prensava os resíduos e a atropelou acidentalmente.

O impacto social que essa tragédia ocasionou, mobilizou a sociedade e os órgãos públicos de maneiras diversas. Dentre elas, houve a mobilização do Ministério Público do Trabalho, que moveu a Ação Civil Pública nº 0108000-20.2009.5.19.0004 que, por seu turno, será objeto de análise deste capítulo. Nesse trilhar, para adentrar à análise mais detalhada do caso, insta mencionar que a metodologia a ser adotada será a análise processual, como método de procedimento, onde destacou-se a abordagem dos órgãos públicos e do Conselho Tutelar da área. Esta análise baseou-se na coleta e no levantamento de informações obtidas de forma oral, escrita e visual (CAMPILONGO; GONZAGA; FREIRE, 2017) – como será detalhado mais diante –, uma vez que a ferramenta analítica escolhida é útil para fortalecer a compreensão do fenômeno social observado em sua complexidade.

O objetivo deste estudo, feito a partir da análise do caso Vila Emater, é problematizar a necessidade de uma educação em Direitos Humanos na prática, ou seja, a carência real e não teórica do que se observou até aqui, nos capítulos anteriores. Após o estudo do presente caso, a pergunta-problema a que se pretende responder é: de que forma a educação em Direitos Humanos deve ser feita nesta seara prática? Isto é, quais são os meios funcionais possíveis de uma educação em Direitos Humanos ser promovida de fato e não meramente de direito.

⁶⁰ Trecho retirado da música Relampiano, do cantor e compositor Lenine, escrita em coautoria com Paulinho Moska, pela Sony BMG Music Entertainment, em 1999. A faixa faz parte do álbum “Na Pressão” de Lenine.

Para além, os meios de pesquisa utilizados foram o levantamento documental, realizado a partir do Processo Judicial, qual seja a Ação Civil Pública nº 0108000-20.2009.5.19.0004, bem como documentários, fotos, revisão bibliográfica e estudos etnográficos realizados por observação participante desta pesquisadora. Dentre os documentários, estão um de 2010 e outro de 2016, ambos confeccionados pela cooperativa Coopvila, por meio do projeto “Reciclar e Educar”, em parceria com a Petrobrás e outras instituições parceiras. Em resumo, eles demonstram que a situação dos catadores de materiais recicláveis alterou-se profundamente após o fechamento do lixão que existia na Vila. Muitos foram para a cooperativa mencionada e estão lá até hoje lutando pela implantação da coleta seletiva, que os garantam uma renda digna, bem como resistindo à luta por seus direitos constitucionais à moradia.

No período de 06 anos após o fechamento do lixão, ainda é possível observar a reivindicação dos moradores pelo direito ao trabalho, moradia e cidadania. Outrossim, o projeto “Reciclar e Educar” sensibilizou, ainda, a população por meio de ações de comunicação, educação ambiental e teatro, além de aperfeiçoar os processos de gestão e comercialização. No teatro, as mulheres contam que saíram do interior e foram morar na Vila Emater, sem muita expectativa. Mas era naquele lixão que elas mantinham o seu “ganha-pão” e constituíam suas famílias, ainda que em situações bem precárias de habitação e sem condições de uma vida digna.

A população coexistia com o lixão, além de ser esse o meio de subsistência daquela. A podridão do local transformava a paisagem em um enorme vazadouro a céu aberto⁶¹. No vídeo “Viver é Lutar” (2016), uma moradora fala sobre o sentimento de trabalhar ali, relatando que o “trabalho [é] penoso. Você se sente um verdadeiro lixo, a única maneira de sobrevivência que eu tinha que participar dele”. Já no outro vídeo, “O Lixão Sai, a Gente Fica” (2010), uma outra moradora fala do cheiro que ela tinha impregnado na pele, dizendo que teve que tomar banho com cloro, mas que até hoje quando passa o caminhão de lixo ela lembra do seu cheiro, para ela “quem trabalha no lixo tem aquele mesmo cheiro do caminhão”.

Com o fechamento do Lixão em 2010⁶², houve um desespero total, pois mais de 90% dos moradores da Vila Emater trabalhavam no Lixão. Foi um momento crítico, sem perspectiva

⁶¹ Até 2010, o bairro de Cruz das Almas foi palco do maior vazadouro a céu aberto da cidade de Maceió. Durante mais de três décadas, o lixo produzido por boa parte da poluição maceioense era depositado em condições impróprias no lixão que ocupava uma área de 33 hectares, correspondentes a 330 mil metros quadrados.

⁶² De acordo com matéria no jornal virtual Gazeta Web, o vazadouro, que equivalia a 46 campos de futebol, começou a receber resíduos já na década de 1930, mas foi no final dos anos 1960 que foi iniciado o despejo de detritos sem qualquer tipo de cuidado, transformando o local em um grande “lixão” a céu aberto. Na realidade, o descarte inadequado de lixo é proibido no Brasil desde 1954, pela Lei 2.312 de 3 de setembro (Código Nacional de Saúde). Essa proibição foi reforçada em 1981 através da Política Nacional de Meio Ambiente e, mais recentemente, em 2010, novamente ratificada com a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

de trabalho. Havia muitos protestos e resistência dos moradores para permanecer no local. Ainda na fala de uma moradora, exposta no vídeo “O Lixão Sai, a Gente Fica” (2010), ouve-se que “a relação ali travada é com a localização e não com o lixo. Aquele local só existe como geografia e como história por conta dessas pessoas. Elas têm direito à cidade por terem conquistado essa porção de terra com o sofrimento e com a vida. O tempo gera direitos, pelo menos 30 anos nesse local”. Em meio aos diálogos do vídeo, é evidente a revolta com a especulação imobiliária existente na área, tal como se ouve “a vista é linda! Qual é o ‘grandão’ que quer ver um favelado aqui dentro?” ou também “mas se eles tem dinheiro e podem morar aqui, por que nós não podemos?”, “Temos direito! Quando tava só mato foi a gente que agregou, lutou pelo lugar”. Essas são apenas algumas falas que denotam a indignação dos moradores.

Essa resistência, própria de quem sente na pele as dores e agruras do oprimido, nos remete a fala ainda atual e pulsante de Freire em *Pedagogia do Oprimido* em que o “homem hominiza-se expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura” (1987, p. 13). Nesse sentir, a palavra é entendida como palavra e ação, que nada mais é do que o “existenciar-se discursivamente nas práxis histórica” (1987, p. 13). Pode-se continuar essa linha de entendimento também, com base em Paulo Freire, destacando que “o dialogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (FREIRE, 1987, p. 14).

Por último, nas linhas que seguem, será abordada com mais detalhes a metodologia aplicada à análise do caso e, logo em seguida, será feita a análise jurídica e social do caso da Vila Emater, localizada na cidade de Maceió, Alagoas.

4.1 Metodologia Aplicada à Análise do Caso

O principal método que será utilizado no presente capítulo é o estudo de caso, ou seja, uma construção intelectual para a representação de um fenômeno jurídico, em um contexto específico, a partir de um arcabouço de dados e informações. Segundo Maíra Machado, a escolha do caso é reveladora tanto do evento representado quanto da pessoa que o selecionou, construiu e narrou (MACHADO, 2017). Pois bem, nesse introito cabe esclarecer que a escolha do caso foi pautada pela interação da autora com a conselheira tutelar e assistente social da localidade, que mencionou a necessidade premente de ações no local que proporcionem direitos básicos aos moradores. Na ocasião da visita realizada *in loco*, que será narrada mais adiante,

foi mencionada a morte do adolescente esmagado pelo trator, bem como esta pesquisadora ficou ciente da Ação Civil Pública manejada pelo Ministério Público do Trabalho.

Desse momento em diante, todas as possibilidades concretas de acesso a um conjunto de documentos ou pessoas foram explorados, dentro do tempo limítrofe desta pesquisa. Dentre eles, o levantamento documental através do acesso aos autos do Processo Judicial (ACP nº 0108000-20.2009.5.19.0004), conversas telefônicas com a Procuradora que atuou no caso, acesso à fotos, documentários e observação participante realizada pela autora no local. Assim, passou-se a coletar representações sociais e construir classificações para compreender os fenômenos imbricados naquela situação de ausência de direitos. No caso em estudo, a depender do tempo e recurso de que dispomos, mostra-se necessário selecionar dois ou três componentes nos quais iremos nos aprofundar ainda mais (MACHADO, 2017).

De início, o primeiro componente de estudo se iniciará pela construção do caso e do seu contexto em que ele se desenvolveu – uma tarefa bastante exigente nos estudos de caso. Para tanto, far-se-á a especificação de quais tipos de fatos se sucederão, por qual período de tempo e quais atores compuseram a conjuntura do caso. Do contrário, haveria o risco de produção de respostas apenas teóricas para problemas que exigem pesquisa empírica (MACHADO, 2017).

Noutro ponto que merece destaque, há a problemática do reconhecimento em relação ao fechamento do campo da pesquisa em direito, sob o argumento que tais métodos não seriam “tão jurídicos”, quando comparados com a metodologia tradicional. O olhar antropológico é essencialmente um olhar marcado pelo estranhamento, consistindo em uma forma peculiar de ver o mundo e as suas representações. Entretanto, cumpre esclarecer que todo o estudo do caso foi realizado com a análise do conhecimento disponível (no direito ou fora dele) através da revisão bibliográfica, além da identificação de outras pesquisas que, dentro ou fora do direito, tenham utilizado a estratégia metodológica que se escolheu (CAMPILONGO; GONZAGA; FREIRE, 2017). Portanto, o próprio campo jurídico começou a se dar conta de que as respostas prontas e definitivas que o Direito oferece para os problemas dinâmicos e cotidianos enfrentados pelo Judiciário não atendem às demandas diferenciadas da sociedade (LIMA; BAPTISTA, 2014), precisando dessa forma que novos horizontes de estudo sejam traçados.

Após tecer essas breves considerações metodológicas, que serão melhor reafirmadas à medida que a leitura avançar, cumpre passar para o próximo passo de desenvolvimento que é o detalhamento processual do caso Vila Emater, com a inclusão de algumas perspectivas legais e sociais acerca dos Direitos Humanos.

4.2 Apresentação do Caso Vila Emater: Um Estudo Jurídico e Social dos Desdobramentos Ocorridos no Lixão de Cruz das Almas

O fato que deu ensejo ao caso em estudo foi a trágica morte de uma criança (C. J. da S. S.), que dormia enrolado em um papelão no então depósito de lixo de Maceió Vila Emater, na madrugada de 30 de julho de 2009 e teve o crânio esmagado por um trator que fazia manobras no local. A morte agrava-se, na espécie, por se tratar da catação do lixo – que é considerada uma das piores formas de trabalho infantil segundo a OIT⁶³. Ou seja, para além da situação “morte”, há a problemática da permissividade de que crianças concorram com urubus na catação por alimentos e objetos no lixo municipal, vulgo lixão. Outrossim, também não é humanamente aceitável que crianças durmam em meio ao lixo e tenham seus corpos esmagados pelas máquinas ali manejadas, tal como noticiado pela mídia local.

É de conhecimento público a questão da miserabilidade extrema a que são expostas as famílias que habitam a Vila Emater, local nas proximidades do antigo lixão. Igualmente, o trabalho infantil já é uma realidade combatida pelas leis e instrumentos normativos nacionais e tratados internacionais, quais sejam: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho, além de políticas públicas, programas ou projetos de prevenção e combate ao trabalho infantil – como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), a Portaria Interministerial nº 17 de 2007, o Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção aos Trabalhadores Adolescentes (FETIPAT).

A decisão de dar prioridade efetiva e absoluta à tutela dos direitos de crianças e adolescentes é incompatível com a permissividade dos Poderes Públicos ao trabalho infantil ou qualquer atividade degradante e indigna, tal como o é a atividade do lixão em condições não higiênicas. Ora, urge despertar nos gestores da coisa pública que a questão social é tão ou mais importante que as necessidades estruturais dos logradouros públicos. O reconhecimento de que questões como saúde e educação da população não pode ser relegado ao descaso da Administração Pública, uma vez que são direitos e garantias fundamentais ⁶⁴, em face do

⁶³ Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho.

⁶⁴ Direito fundamental à educação como essencial para a liberdade de pensamento, o direito de petição, liberdade de reunião, o direito de voto e à democracia, condicionando, “decisivamente, o regime jurídico-constitucional do estatuto positivo dos cidadãos”. Mas esse direito não se forma apenas pelo nível de ensino, mas também por outros direitos concorrentes a essa formação, como o da “liberdade de comunicação, o direito de informação e o direito à memória histórica e cultural”, aspectos estes que denotam ser a dignidade humana a base da educação e a liberdade seu princípio basilar. Cf. TAVARES, 2010, p 771.

princípio maior da dignidade da pessoa humana (artigo 3º, III, CF/88), fundante do princípio da proteção integral à criança e ao adolescente (artigo 227, CF/88). Portanto, é dever dos gestores públicos a busca por soluções para os problemas que envolvam questões de educação e acompanhamento de crianças, bem como a implementação de programas de geração de emprego e renda que permitam às famílias sair da situação de miserabilidade que se encontram.

Com base no artigo 5º da Lei 7.347/85, a ação civil pública é a ação não penal proposta por seus legitimados, com o fim de tutelar os interesses difusos e coletivos. Consiste tal definição na consideração dos elementos objetivo e subjetivo. O primeiro diz respeito ao objeto tutelado por meio da referida ação, ao passo em que o último concerne aos entes legitimados o seu ajuizamento (SOUZA, 2013). No que tange ao objeto, nota-se que essa ação é devida à tutela dos interesses com dimensão coletiva – são eles os interesses difusos, coletivos e os individuais homogêneos dotados de relevo social. Cabe ressaltar, no entanto, que a ACP não agasalha direitos individuais subjetivos, os quais os titulares deverão pleitear os citados interesses nas vias ordinárias a fim da busca do ressarcimento (ALMEIDA, 2009).

A ACP pode ser manejada em áreas bastante distintas, tais como a da educação, da moradia, do transporte, do patrimônio público, do meio ambiente, do urbanismo, do consumidor, dos idosos, da moralidade e da administração pública. Dessa maneira, normas de teor constitucional que versavam sobre relevantes interesses sociais encontraram guarida na ação civil pública como meio efetivo para pleitear o seu cumprimento perante o Judiciário (FERRAZ, 2002). Tal instrumento, igualmente, consta na Carta Magna, no rol das funções institucionais do Ministério Público (a título exemplificativo são funções do MP a promoção do inquérito civil e a ação civil pública). Assim, desde a previsão na CF/88, verifica-se que a ACP se encontra prevista em vários dispositivos da legislação pátria, a saber no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), na Lei da Proibição Administrativa (Lei 8.429/92), no Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), entre outros (ALMEIDA, 2009).

Cabível pontuar, contudo, que consoante o disposto na Lei 7.347/85, em seu artigo 5º, o *Parquet* não é a única instituição legitimada ao ajuizamento da referida ação, uma vez que o dispositivo da supramencionada lei consigna:

- Art. 5º Têm legitimidade para propor a ação principal e a ação cautelar:
- I - o Ministério Público;
 - II - a Defensoria Pública;
 - III - a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
 - IV - a autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista
 - V - a associação que, concomitantemente:
 - a) esteja constituída há pelo menos 1 (um) ano nos termos da lei civil

b) inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção ao patrimônio público e social, ao meio ambiente, ao consumidor, à ordem econômica, à livre concorrência, aos direitos de grupos raciais, étnicos ou religiosos ou ao patrimônio artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico. (BRASIL, 1985).

Sob o aspecto processual, no intento de promover a defesa dos direitos metaindividuais, a Lei 7.347/85 trouxe em seu bojo mecanismos que visam subsidiar demandas preventivas, cominatórias, reparatórias e cautelares de quaisquer interesses difusos e coletivos. Destarte, a ação em comento pode ter o escopo de diferentes tipos de tutela, como a condenatória de obrigação de pagar, de fazer e não fazer. No primeiro caso, o valor da condenação é revertido a um fundo gerido por um Conselho, do qual o Ministério Público faz parte, com o desiderato de recompor as lesões causadas. Nos dois últimos casos, porém, a condenação poderá consistir numa prestação específica ou noutra providência que seja compatível ao adimplemento, ou, ainda, se não forem possíveis tais soluções, cabe conversão em perdas e danos.

Resta, então, patente que a ação civil pública é o instrumento judicial ideal para a tutela dos direitos difusos e coletivos, justamente consoante disposição da Carta Maior. Há, no entanto, controvérsias no que diz respeito à sua aplicação aos direitos individuais homogêneos. Nesse sentido, a jurisprudência pátria vem admitindo o manejo da citada ação para esses últimos direitos, por restar-se demonstrado o interesse público e a relevância social. Sendo o primeiro concernente a mister constitucional do *Parquet* de defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. O último, por sua vez, diz respeito à dimensão ou características de dano ao bem jurídico protegido (ALMEIDA, 2009).

4.2.1 Um Resumo Processual do Caso Vila Emater

Trata-se de procedimento de Ação Civil Pública com pedido de antecipação de tutela (ACP nº 0108000-20.2009.5.19.0004, Autuação 04/08/2009), instaurada pelo Ministério Público do Trabalho – Procuradoria Regional do Trabalho da 19ª Região, em face do Município de Maceió, na pessoa do então prefeito, Senhor Cícero Almeida, da Senhora Sandra Arcanjo, então Secretária Municipal de Assistência Social e do Senhor Ernani Baracho, Superintendente da Superintendência de Limpeza Urbana de Maceió (SLUM), que respondem solidariamente, com base nos seguintes fundamentos legais: artigo 129, III, c/c artigo 227, §1º, ambos da CF/88; artigo 1º, IV, da Lei nº 7.347/85, o artigo 201, V, do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90; artigo 1º, incisos II, III e IV da CF/88; artigo 3º, incisos I, II e IV da CF/88 c/c

artigo 30, inciso V, da CF/88, c/c artigo 170, incisos III,VI,VII e VIII e artigo 174, *caput* e §2º da CF/88, c/c artigo 225, *caput* e seu §1º, inciso I, da CF/88, c/c artigo 7º da CF/88.

Na ação, às folhas 55/109 dos autos, a procuradora titular do 07º Ofício Geral da PRT-19ª Região/AL, Procuradora Rosemeire Lopes de Lobo Ferreira, requereu que o Município fosse obrigado a: 1) resgatar, de imediato, todas as crianças e adolescentes que trabalhavam ou exercessem atividades no lixão; 2) proibir o acesso de crianças e adolescentes ao lixão, por meio de vigilância constante, dia e noite; 3) garantir a ocupação de crianças e adolescentes a fim de que seja inibido o trabalho no lixão; 4) reformar a escola municipal Vila Sapeca, implementando o sistema de educação integral; 5) estruturar o PETI Bella Vista da Vila Emater; 6) destinar transporte e recursos para a Coordenação do Programa Bolsa Família, visando o acompanhamento das famílias do local; 7) estruturar o Conselho Tutelar da localidade; 8) implementar medida que intensifiquem o projeto Sentinela na Vila Emater, no sentido de evitar a prostituição infantil; 9) implementar ações visando a expedição de registros de nascimento das crianças, adolescentes e pais residentes na localidade; 10) pagar, em caso de descumprimento de qualquer obrigação, o valor de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) de multa diária, rateada solidariamente entre os envolvidos; constando que o valor fosse destinado ao Fundo da Criança e do Adolescente do Município ou a entidades filantrópicas de utilidade pública cadastradas pelo *Parquet*. E, por último, a condenação do Município de Maceió a pagar o valor de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) a título de dano moral coletivo.

Por conseguinte, na ocasião da audiência de tentativa de conciliação, foi celebrado e homologado um acordo Judicial em 06 de novembro de 2009 (folhas 1441/1444 dos autos) na sala de audiências da 4ª Vara do Trabalho de Maceió/AL, com a presença do Juiz do Trabalho Substituto Henrique Costa Cavalcante. Foram apregoados os litigantes: Ministério Público do Trabalho da 19ª Região (autor), Município de Maceió (réu) na pessoa do então prefeito, Senhor José Cícero Soares de Almeida, Senhora Sandra Maria Arcanjo (litisconsorte) e Senhor Ernande Torres Baracho (litisconsorte). Desses, destacamos os seguintes pontos importantes: a cláusula 03 – Construção, no prazo de até 08/11/2010, de 01 (uma) escola na localidade da então Vila Emater ou adjacências, para funcionar em sistema integral (turno e contra turno escolar), com capacidade para atender à demanda da região; Cláusula 06 – Construção de 01 (uma) creche-escola, no prazo de até 07/11/2011, que funcionaria na localidade da então Vila Emater I e II ou adjacências, para atender à demanda da região; Cláusula 08 – Garantia de cobertura do Programa de Saúde da Família (PSF), na Vila Emater I e II, como política prioritária para a localidade e equipe exclusiva para a região; Cláusula 09 – Encaminhamento trimestral no

último dia útil dos meses de março, junho, setembro e dezembro, a partir de 31/03/2010 ao MPT, até a efetiva extinção do “lixão”, pela Guarda Civil municipal de Maceió, das escalas de plantão dos guardas municipais com função de evitar o acesso de crianças na localidade do Lixão da Vila Emater I e II.

No final do ano de 2012, o *Parquet* se reuniu com a equipe do gabinete do então prefeito Cícero Almeida para a verificação do adimplemento da cláusula 06 (construção de creche-escola na Vila Embater), bem como da cláusula 04 (pagamento de 03 parcelas de duzentos mil reais). Na ocasião, foram prestadas as seguintes informações: relato verbal de que os depósitos das parcelas já haviam sido efetuados, mas que com relação à construção da escola-creche o processo estava sem andamento em razão de problemas com a licitação.

Ocorre que, em razão do término da gestão municipal do prefeito Cícero Almeida e após o tempo de recesso do Tribunal e férias da procuradora, fora pedido o envio dos autos para análise das informações prestadas. Constatada a veracidade dessas, de imediato foram tomadas as seguintes medidas administrativas: a utilização do recurso em campanhas educativas, consoante exemplares de folders, cartilhas, oficinas de teatro etc. Já na data de 18 de abril de 2013, o *Parquet* tentou agendar audiência com o novo representante da municipalidade, Senhor Prefeito Rui Palmeira, bem como com a secretária de Assistência Social, Senhora Juliana Vergetti, para extrajudicialmente tomar conhecimento do andamento do cumprimento da Cláusula 06 do acordo judicial citado, bem como para conhecimento da atuação da rede social de proteção à criança e adolescente na nova gestão e os respectivos encaminhamentos relativos às crianças do PETI na Vila Emater.

Acontece que, restaram infrutíferas tais medidas em razão da indisponibilidade de agenda de ambos. Observa-se, assim, que o único órgão municipal a se disponibilizar a receber o MPT, inclusive disponibilizar equipe para dar continuidade ao Projeto MPT na Escola e atuar em parceria na atual campanha educativa, fora a Secretaria Municipal de Educação, por meio da sua representante, Senhora Ana Dayse Dória. Em 2014, diante da inércia do município de Maceió em prestar as informações devidas, necessária se fez uma inspeção *in loco* do MPT para verificar o cumprimento da obrigação pactuada, conforme informado às folhas 2825 e seguintes dos autos do processo em comento.

A inspeção foi devidamente realizada no dia 05 de dezembro de 2014, conforme as fotos que serão apresentadas. Esta iniciou-se no bairro da Boa Vista, onde logo foi constatada que na

sede do antigo PETI funcionava o CRAS Bela vista⁶⁵, notando-se a má-estrutura do local que, por sua vez, precisava de reforma. Observou-se, também, que outra cláusula do acordo judicial – a manutenção de uma equipe do Programa de Saúde da Família – PSF, encontrava-se sem aplicação. A única assistência de saúde que era prestada às crianças de forma continuada se dava por meio de uma médica voluntária durante um dia na semana.

No mais, a antiga creche Herbert de Souza, que já funcionava com atendimento precário em razão da demanda local, estava completamente abandonada, obrigando os pais a levarem os seus filhos a uma outra instituição situada no bairro de Jacarecica, o que também não atendia ao pactuado do acordo judicial firmado (atendimento escolar integral). Muitas dessas crianças que estavam estudando na escola de Jacarecica não eram assistidas pelo PETI⁶⁶, cujo edifício comprado em razão do acordo firmado, encontrava-se sem reparos e sem condições de atendimento algum. Este edifício teve sua finalidade pública e social desviada, de forma que foi transformado, sem a anuência do MPT, em um Centro de Convivência Social.

Figura 1 - Inspeção MPT - Crianças pela Rua



Fonte: MPT, 2009, p. 531.

⁶⁵ O público de atendido pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) são as crianças entre 06 a 17 anos que estejam na escola e sofram abuso, violência doméstica ou que tenham perdido o contato com a escola por alguma razão não especificada.

⁶⁶ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) é um programa de transferência direta de renda, que tem como objetivo proteger crianças e adolescentes, menores de 16 anos, contra qualquer forma de trabalho, garantindo que frequentem a escola e atividades socioeducativas.

Figura 2 - Inspeção MPT - Creche Herbert de Souza



Fonte: MPT, 2009, p. 529.

Figura 3 - Inspeção MPT - Sala de Aula Desativada



Fonte: MPT, 2009, p. 528.

Além disso, a inspeção revelou ainda o acúmulo de lixo que vem sendo novamente depositado no local de maneira indiscriminada e não responsável. Observou-se crianças pelas ruas da comunidade totalmente desassistidas de educação, saúde e segurança, dentro de um total descaso sob o olhar da administração pública municipal relatadas pelo *Parquet*.

Figura 4 - Inspeção MPT - Vila Emater Crianças pela Rua



Fonte: MPT, 2009, p. 530.

Figura 5 - Inspeção MPT - Procuradora do Trabalho, Rosemeire Ferreira, conversando com moradores



Fonte: MPT, 2009, p. 527.

Em razão do exposto, o MPT requereu a intimação dos réus para uma nova audiência no intuito de esclarecer os fatos e de estabelecer as novas bases para o cumprimento das referidas cláusulas. Com relação a utilização dos recursos da multa prevista no acordo, do montante depositado em conta judicial, em face da multa por danos morais coletivos, o Juízo liberou uma parte para a campanha educativa “Promova a paz. Exploração sexual infantil, jamais. E, em dezembro de 2013, a Procuradora, responsável pelo acompanhamento do caso, justificou a impossibilidade de realizar seminário com autoridades no assunto de combate ao trabalho infantil, requerendo a liberação desses recursos para outros projetos sociais. Nesse interim, o processo ficou um ano sem movimentação e, no saldo remanescente sem utilização, o *Parquet* considerando a situação de miserabilidade de algumas instituições locais, decidiu solicitar do Juízo a liberação dos recursos disponíveis restantes.

Observa-se que, em 16 de abril 2019, o Parquet protocolou uma peça processual nos autos judiciais, solicitando o prosseguimento da execução para que o réu cumprisse o acordo firmado com o MPT no que se referia às melhorias das condições degradantes do PETI. São elas a falta de assistência médica (ausência de profissionais de saúde do atendimento básico à comunidade da Vila Emater) e a regularização do meio ambiente do trabalho da Escola Herbert de Souza, bem como solicitando a aplicação de multa diária com desconto diretamente no salário do prefeito ou outra medida a critério do livre convencimento do Juiz.

Considerando que, em 16 de abril de 2019, o *Parquet* protocolou uma outra peça processual nos autos judiciais (folhas 120-121), sua intenção era a liberação do valor remanescente arbitrado e pago a título de dano moral coletivo em prol de entidades privadas, sem fins lucrativos, localizadas no Estado de Alagoas. As instituições sociais beneficiadas com o valor arbitrado a título de dano moral coletivo foram: Núcleo Social Helen Costa Klein – NSHCK, Instituto Espírita Manoel Batista – IEMB, Associação Espírita Nosso Lar e Ballet Eliana Cavalcanti – Projeto Social Farol da Dança.

4.2.2 Uma Análise Social das Necessidades dos Moradores da Vila Emater

Para o desenvolvimento metodológico desta fase da pesquisa (qual seja a análise das necessidades sociais dos moradores), optou-se por um contato prévio desta pesquisadora com a comunidade, por meio da visita de campo. O objetivo foi tecer relevantes considerações, produzidas a partir da análise visual do campo, tendo em vista que as múltiplas necessidades

oriundas daquela comunidade não podem ser exauridas nestas páginas, no entanto, entende-se fundamental observá-las, minimamente, para, entre outras razões práticas, documentá-las com rigor científico. A realidade, a propósito, foi essencial para esse estudo, uma vez que a pesquisa empírica pressupõe justamente o direcionamento do olhar científico para o contexto fático; ou seja, ela serve de um instrumento para mensurar a realidade (LIMA; BAPTISTA, 2014).

Ademais, cumpre dizer que a observação do cotidiano e da realidade da Vila Emater foi extraída, tão comente, a partir da observação não participativa, excluídas a presença de entrevistas, etnografias ou métodos similares de análise. Utilizou-se da pesquisa de campo, para um estudo ilustrativo das necessidades sociais, bem como para a coleta de material fotográfico e visual que corroborassem com as questões da tramitação processual, acerca da infraestrutura, da localização geográfica, do saneamento básico, moradia adequada e, sobretudo, a preservação ou não do direito à educação no caso Vila Emater.

Pois bem, o início dessa abordagem procedimental perpassa obrigatoriamente pelo imaginário social e a relação do espaço público com as engrenagens do contexto privado. Ocorre que, muitos dos habitantes que residem nas adjacências do antigo lixão, são emigrantes do contexto rural, das pequenas cidades de Alagoas, que construíram suas vidas ali, necessariamente dependendo do lixo para sobreviver, pois as condições para uma vida digna não eram e ainda não são ofertadas. O que se percebe é a total ausência de infraestrutura, saneamento básico, fornecimento de água potável, enfim, condições básicas de moradia digna.

A Vila Emater, mais conhecida pelo nome de “favela do lixão”, é um local onde vivem trabalhadores da reciclagem, que deram esse nome ao local, pois antes não a viam como uma favela, mas de fato como uma Vila. Nela, um grupo de pessoas estruturou suas vidas por anos pelo trabalho de catação e seleção/comercialização de materiais de reciclagem, advindos do lixo de toda a cidade de Maceió. No estudo que realizou na comunidade, Elton Castro afirmou:

Com o processo de pesquisa, vi o que é estar preso ao trabalho que oprime, o que é estar limitado na favela, desejando fazer de si mesmo um outro sujeito. Pude ver tentativas de consolidar, nas relações privadas e nos frágeis espaços públicos, a favela em Vila, o catador em trabalhador e sujeito digno. Pude ver também tentativas de auto-conservação, de proteção dirigida aos mais próximos, de desconfiança e medo aos que dividem o cotidiano da Vila (CASTRO, 2003, p. 17).

Importa esclarecer que existem duas Vilas – a Vila Emater I (criada primeiro e que fica no alto, bem próximo ao local do antigo lixão) e a Vila Emater II (localizada na parte inferior, tendo sido o local de investimento do Poder Público Municipal). Essa última é de fato asfaltada, tem casas de alvenaria, creche e uma unidade de atendimento à saúde que, no entanto, atualmente está desativada. Assim, como as maiores deficiências e necessidades foram

observadas na realidade da Vila Emater I, não obstante a Vila Emater II também conter um numeroso grau de necessidades, foi aquela, localizada na parte alta, que se escolheu para espelhar as considerações desta pesquisa e que está retratada nas imagens abaixo.

Figura 6 - Vila Emater - Abastecimento Precário de Água



Fonte: Acervo da Autora, 2021.

No momento em que esta pesquisadora caminhava pelas ruas da Vila Emater I, dentre várias outras, duas queixas principais foram percebidas: 1) o precário e insuficiente fornecimento de água potável, ocasionando um transtorno para o abastecimento do local, que por ficar no alto, necessitaria de uma bomba de alta pressão para que a água pudesse chegar ao local adequadamente; 2) a ausência de creche que funcione na localidade da Vila Emater I, o que impossibilitaria as mães de saírem para trabalhar, já que elas não têm e não confiam deixar seus filhos aos cuidados de outras pessoas.

Figura 7 - Vila Emater - Creche Abandonada



Fonte: Acervo da Autora, 2021.

As percepções foram múltiplas, mas a impressão principal foi a de ser a Vila Emater um local ambientalmente e estruturalmente degradado, que mantém a reciclagem e o comércio ilegal de drogas como as suas principais fontes de renda, consoante o que fora ouvido de alguns habitantes e da Conselheira Tutelar do local. Além disso, paira ainda a exploração sexual de crianças e adolescentes, outra realidade perceptível pelos relatos e conversas captadas. Vale ressaltar, o que já fora dito anteriormente, que não foram colhidos relatos com a adoção de métodos específicos de procedimento, mas tão somente fora feita a observação a partir de uma pesquisa de campo, com a tomada de algumas notas em caderno de campo próprio.

Figura 8 - Vila Emater - Ruas sem Estrutura Adequada



Fonte: Acervo da Autora, 2021.

Figura 9 - Vila Emater - Falta de Saneamento e Esgoto a Céu Aberto



Fonte: Acervo da Autora, 2021.

Figura 10 - Vila Emater - Lixo Acumulado nas Ruas



Fonte: Acervo da Autora, 2021.

Figura 11 - Vila Emater - Lixão Improvisado



Fonte: Acervo da Autora, 2021.

Na ocasião, percebeu-se, ainda, que há um outro problema que é o de regularização legal dos terrenos da área. Nesse sentido, não se sabe com precisão quem são os proprietários das casas formalmente. Além disso, a especulação imobiliária do local poderia ser sucitado como

um fator que motivaria a ausência de investimento público na Vila Emater I, já que socialmente especula-se uma intenção de expulsão tácita da comunidade local.

Figura 12 - Vila Emater Criança Sozinha na Rua



Fonte: Acervo da Autora, 2021.

Por sua vez, as fotos “falam por si”, demonstrando que as obrigações da municipalidade, consoante o acordo firmado com a Procuradoria do Trabalho da 19ª Região (documento em anexo nesta dissertação) que não foi cumprido nesse local da Vila, pelo que se extraiu da análise processual e também das realidades demonstradas nas imagens acima. Tem-se que a população da Vila Emater carece de um atendimento público mais rigoroso e efetivamente presente, capaz de suprimir as suas necessidades humanas básicas e essenciais.

Devido a essa ausência do Estado e do pouco nível de conscientização das pessoas que ali habitam sobre os seus direitos humanos e a forma de exigí-los, elas acabam se tornando reféns da inércia do Poder Público e vivem oprimidas em suas realidades. O silêncio, nesse caso, é ensurdecedor. Silêncio esse que movimenta os olhares e os sentidos das pessoas, de uma forma que realizar visitas *in loco*, faz com que algumas perguntas sejam suscitadas, tais como: o que pode ser feito para modificar aquela realidade e, nesse sentido, qual é a importância de se promover uma educação emancipadora em direitos humanos? Esse é o questionamento central dessa tese, que será respondido nas linhas que seguem.

4.3 Reflexões acerca da Realidade da Vila Emater: Qual é a Importância da Educação em Direitos Humanos no processo de Cidadania da População Violentada? Qual é o Papel dos Órgãos Público diante da Violação dos Direitos Humanos?

No Estado moderno, o conceito de cidadania consiste no conjunto de direitos e obrigações legais conferidos aos indivíduos na qualidade de cidadãos. Essa concepção está fundada no pensamento liberal clássico, segundo o qual ser cidadão é ser membro ativo de uma coletividade que goza dos direitos civis e políticos de um Estado, bem como que cumpre seus deveres enquanto membro desse Estado (ABREU, 2009).

A cidadania confere ao ser humano o seu lugar no mundo e a condição para o exercício da sua singularidade entre homens iguais. A afirmação da simultânea diversidade e igualdade humana é, no fundo, o direito de ser tratado como semelhante e o direito, ao mesmo tempo, à própria intimidade em termos de exclusividade. Para que tais direitos se firmem é preciso, no entanto, resgatar a distinção entre o público e o privado, tornada difusa com o crescimento do Estado sobre a sociedade, como seu tutor e gestor, realçando a relevância do que é público como o comum e o visível, para limitar o efeito deletério da mentira na política, bem como proteger a intimidade como limite ao direito dos outros à informação (LAFER, 1988).

Oportuna, por sua vez, a profunda reflexão de Hannah Arendt (2000) onde ela afirma que os direitos humanos pressupõem a cidadania não apenas como um fato e um meio, mas como um princípio, pois a privação da cidadania afeta, substancialmente, a condição humana, que se traduz no ser tratado pelos outros como semelhante. É por essa razão que Lafer (1988), em diálogo com o pensamento de que o primeiro direito humano é o direito a ter direitos, explica que: “Isto significa pertencer, pelo vínculo da cidadania a algum tipo de comunidade juridicamente organizada e viver numa estrutura onde se é julgado por ações e opiniões, por obra do princípio da legalidade” (LAFER, 1988, p. 154).

A conscientização de cidadania e direitos fundamentais vem a corroborar com a ideia de militância em prol do efetivo exercício da cidadania, com a promoção da educação em direitos humanos. A educação está voltada para a cidadania como construção permanente, através de processos pedagógicos sistemáticos, como a pedagogia da indignação (FREIRE, 1987). Sobre o assunto, consoante Benevides (1998), permear a educação – o que denomina teoria sobre a cidadania ativa – possibilita o estímulo e a orientação para atitudes proativas e faz com que a pessoa desenvolva nexos entre o conhecimento teórico e a vivência das práticas

sociais. A cidadania ativa é desenvolvida por meio da educação política e da participação popular. Além disso, deve ser vivenciada no cotidiano, pois só assim as pessoas a incorporam no seu modo de ser, pensar e agir.

A formação de atitudes para o despertar do sujeito de direito (FREIRE, 1987) passa pela educação crítica, dialética e comprometida com a valorização da pessoa humana em todas as suas dimensões. Nesse sentido, a definição de educação em direitos humanos trazida por Abraham Magendzo, especifica bem essa missão:

Se ha definido el término de educación en derechos humanos a la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. (MAGENDZO, 2006, p. 23)⁶⁷.

O direito à educação em direitos humanos foi sendo conquistado, inicialmente, pelas entidades da sociedade civil que, na modalidade não-formal, desenvolveram as primeiras experiências de educação em e para os direitos humanos, engajadas nos processos de resistências e de conquistas de direitos (VIOLA, 2007). Trata-se de um assunto ainda novo na conjuntura brasileira, uma vez que, só a partir de 1988, com o retorno do Estado Democrático de Direito, é que o Brasil pôde, então, ratificar importantes mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos e instituir direitos humanos como políticas públicas (SARMENTO, 2012). Com o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, a Conferência Nacional dos Direitos Humanos propôs, como uma das metas de ação, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que só foi criado em 2003 – por meio do Decreto nº 7.037 (2009).

Desde então, a Educação em Direitos Humanos vem sendo objeto de políticas públicas, através de programas e projetos junto ao sistema formal e não-formal de ensino, como uma estratégia para sensibilizar e formar educadores e gestores do sistema de ensino a se engajarem na missão de construir uma cultura de e para os direitos humanos. Nesse viés, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos aprofundou e fomentou a criação de programas e projetos voltados para formação e capacitação em educação em Direitos Humanos nas áreas de educação básica, educação não-formal, educação superior, educação e mídia e educação dos profissionais de justiça e segurança (SARMENTO, 2012). Portanto, a educação em direitos

⁶⁷ A educação em direitos humanos é a prática educativa que se baseia no reconhecimento, defesa, respeito e promoção dos direitos humanos e que tem como objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos as suas máximas capacidades como sujeitos de direitos, assegurando-lhes as ferramentas necessárias para fazê-los efetivos. (Tradução Nossa).

humanos pode ser entendida como um instrumento eficaz para a promoção da efetividade dos direitos humanos, sobretudo, no que concerne à formação para o exercício da cidadania; já que a cidadania ativa surge como um ponto de apoio em um possível ciclo de avanços democráticos e de respeito aos direitos humanos.

Como acima exposto na perspectiva histórica do Brasil, o desenrolar das políticas educacionais pesaram mais pela herança cultural e pela estratificação social discriminadora, o que acentuou os interesses do patriarcalismo rural na escolha do tipo de educação a prevalecer. Não houve política de educação com base em um pensamento científico, não houve desenvolvimento espreado no país por ações estatais de educação para o trabalho, destinadas ao crescimento real em qualidade educacional das massas trabalhadoras. Assim, a pergunta que se faz é: como podemos enfrentar a complexa realidade brasileira resultante de um quadro alarmante de exclusão social e discriminação a compor um ciclo vicioso em que a exclusão implica discriminação e vice-versa?

Nesse cenário, consoante Piovesan (2005)⁶⁸, a experiência do direito comparado (em particular o norte-americano) comprova que as ações afirmativas proporcionam maior igualdade à medida que asseguram maior possibilidade de participação dos grupos sociais vulneráveis. Isso significa que essas ações afirmativas constituem relevantes medidas para a implementação do direito à igualdade. Enquanto nos países desenvolvidos vislumbram-se as exigências do capitalismo, populações são educadas com o propósito de concorrer no mercado de trabalho e consumir os produtos e serviços desse mesmo mercado. É nesse cenário que entra a necessidade de implantação de uma educação pública, gratuita e universal. No Brasil, por sua vez, o setor privado, que sempre atuou na educação em razão do pouco interesse e investimento estatal, continua na luta para vencer a pressão social pela democratização e universalização do ensino básico⁶⁹.

Apesar dos progressos da expansão do ensino, a reprovação e o abandono escolar no primeiro ano são absurdamente elevados, configurando-se uma tragédia educacional⁷⁰. Além

⁶⁸ A autora é uma entusiasta da adoção de ações afirmativas que promovam medidas compensatórias voltadas à concretização da igualdade racial. Cf. PIOVESAN, 2005, p. 52.

⁶⁹ As elites mantidas no poder buscam conter a pressão popular pela distribuição limitada de escolas, perpetuando o caráter elitizado do ensino. Quem já não leu ou ouviu um dito popular falar que nunca aprendeu nada na escola? Que seu filho não tem interesse algum nas matérias e no currículo apresentado, tão distante da realidade das massas pobres e miseráveis e não sabe porque tem que estudar: melhor é trabalhar e gerar renda para a família, onde já se viu pobre estudar? Triste realidade que permanece viva nos dias atuais.

⁷⁰ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade. Disponível em:

dessa situação, há ainda a seleção que é feita no ingresso da vida escolar, seja pela ausência de escola no local, seja pela falta de condição familiar, marginalizando grande parte da população em idade escolar. Nesse contexto, sobre o ingresso educacional, a maioria dos alunos não conseguem permanecer na escola por tempo suficiente⁷¹. Assim, perante esse direito fundamental à educação, surge o dever do Estado de atuar positivamente, seja criando soluções legislativas adequadas ao exercício desse direito, seja na criação de condições reais, estruturais, instituições e de recursos humanos. A educação, notadamente a escolar ou formal, é direito social que a todos deve alcançar. Por isso mesmo, essa deve ser a obrigação do Estado e uma de suas políticas públicas de maior prioridade.

No contexto brasileiro, a polêmica é ainda mais acirrada. De um lado porque, a Constituição brasileira de 1988 foi carregada com os direitos compreendidos na tarefa de redemocratização do país e sobrecarregada com as aspirações relativas à superação da profunda desigualdade social produzida ao longo de sua história. O desafio da democratização brasileira é inseparável da equalização de oportunidades sociais e da eliminação da situação de subumanidade em que se encontra quase um terço da sua população. (BUCCI, 2006, p. 10).

Nos dizeres de Maria Bucci (2006), o direito tem um papel essencial na conformação das instituições que impulsionam, desenham e realizam as políticas públicas. Ou seja, cabe a esse conferir expressão formal e vinculativa ao propósito desejado, conformando o conjunto institucional (lei, norma de execução, dispositivo fiscal) por meio do qual opera a política e se realiza o seu plano de ação⁷². Por outro lado, sobre a possibilidade de se questionar a inexecutabilidade dos direitos sociais, partindo do ponto de vista da validade de políticas públicas, é importante destacar as observações que faz Mônia Leal:

[...] o conceito de ‘dever de proteção’ (Schutzpflicht) poderia servir, também, como fundamento para o controle jurisdicional de políticas Públicas, ao servir como parâmetro para o reconhecimento do ‘dever’ de agir do Estado e, conseqüentemente, para a indicação das possíveis ‘omissões’ ou ‘desvirtuamentos’ por ele praticados, tomando-se como critérios, para tanto, as noções de ‘proibição de proteção insuficiente’ (Untermassverbot) e de ‘proibição de excesso’ (Übermassverbot). Assim, tem-se que a realização de uma proteção adequada dos direitos fundamentais não é faculdade daquele que atua em nome do Poder Público, devendo sua atuação pautar-se pela proporcionalidade, a fim de que não se dê de modo insuficiente ou excessivo, aspecto que sugere a existência de uma escala de intensidades e de possibilidades de intervenção por parte do Estado que não pode ser ultrapassada nem

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em: 24 mai. 2021.

⁷¹ Estima-se que 8,8% dos jovens de 15 a 17 anos estejam fora da escola em 2018. Informação disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/analises-integradas/abandono-e-evasao-escolar>. Acesso em: 24 mai. 2021.

⁷² A realização das políticas públicas deve dar-se dentro dos parâmetros da legalidade e da constitucionalidade, o que implica que passem a ser reconhecidas pelo direito – e gerando efeitos jurídicos – os atos e também as omissões que constituem cada política pública. Cf. COMPARATO, 1989, p. 102.

num sentido (excesso) e nem noutro (insuficiência), sob pena de se ferir frontalmente a Constituição. (LEAL, 2015, p. 150-151).

Observa Leal (2015) que quando a efetividade destes direitos sociais está vinculada à dignidade humana no que mais possui de relevante que é o direito à vida, isto leva a sua identificação com o “mínimo existencial”, conduzindo ainda a uma observância maior do princípio da proibição da proteção insuficiente. Por isso a educação para os direitos humanos se torna imperativa e, mais, um compromisso de todos os educadores e formadores de opinião pública. Deve-se buscar uma formação cultural que encontre nessa essência igualitária o reconhecimento e o valor das diferenças. O desafio que se impõe é não repetir trajetórias do passado, em que fatores como a desigualdade social e econômica, enraizada na longa e persistente história da escravidão, consoante os dizeres de Amartya Sen:

A condição de atraso e pobreza não pode ser tomada como uma condenação, mas encarada como problema que pode ser superado, na perspectiva da ação dos governos e da sociedade, no limiar de um período de crescimento e desenvolvimento que permite acreditar na sustentabilidade das conquistas sociais e dos avanços institucionais. (SEN, 2000, p. 34).

Desse modo, o esforço de universalização do acesso à escola deve corresponder à oferta de uma educação de qualidade. Assim, a discussão sobre a qualidade da educação, entre outras coisas, faz manifestar-se uma questão pertinente à educação em direitos humanos, qual seja: a temática da diferença/diversidade. Por sua vez, a implementação do direito à igualdade, no sentido de universalizar os direitos civis, políticos, sociais e culturais, perpassa pelo desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação no espaço urbano. Para Piovesan, “se a democracia confunde-se com a igualdade, a implementação do direito à igualdade, por sua vez, impõe tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação como o desafio de promover a igualdade” (2005, p. 52).

Assim, é preciso que sejam intensificadas e aprimoradas ações em prol do alcance dessas duas metas que, por serem indissociáveis, devem ser desenvolvidas de forma conjugada. Por certo, há de se pensar em formas de combinar estratégias repressivas e promocionais que propiciem a implementação do direito à igualdade. Tal como observa-se o que diz Piovesan:

Considerando as especificidades do Brasil enquanto segundo país do mundo com o maior contingente populacional afro-descendente (45% da população brasileira, perdendo apenas para a Nigéria), tendo sido, contudo, o último país ocidental a abolir a escravidão, **faz-se emergencial a adoção de medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnico-racial, que compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas também a própria democracia do país – sob pena de termos democracia sem cidadania.** (Grifo Nosso) (PIOVESAN, 2005, p. 53).

Portanto, a educação em direitos humanos requer uma reflexão em torno das possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas,

que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas e, ainda, naturalizam relações humanas de submissão, exclusão, exploração, discriminação, violência, preconceito e perseguição – que são partes do construído histórico a ser urgentemente desconstruído –, sendo igualmente necessária a adoção de medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnico-racial. Por conseguinte, a atuação do Ministério Público na salvaguarda dos interesses sociais se integra nessa ação combativa, por essa razão, diante do caso narrado em tela, as páginas a seguir serão dedicadas à compreensão desta atuação do Ministério Público, frente às necessidades da comunidade Vila Emater.

4.3.1 Uma Análise acerca da Atuação do Ministério Público

Dispõe o artigo 127 da Constituição que “o Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (BRASIL, 1988). Justamente em virtude de tais atribuições constitucionais, assim como da qualificação profissional dos seus membros, o Ministério Público é, deveras, a instituição mais apropriada para realizar a defesa dos interesses transindividuais. Para mais, devido a tal aptidão natural inerente a sua função reguladora, possui o órgão ministerial uma grande carga de ações ajuizadas acerca da matéria (ALMEIDA, 2009).

Assim, com fulcro na Carta Magna e nos demais dispositivos – a saber a Lei 7.347/85 e a Lei 8.078/90 – o *Parquet* possui a legitimação para a tutela dos interesses e direitos difusos e coletivos e, também, dos direitos individuais homogêneos de interesse social, em que pese em relação a esses últimos haver um entendimento restritivo. Desse modo, só se tem admitido a iniciativa do MP nesses casos, quando há relevância social e direito indisponível, como os direitos fundamentais e sociais constitucionalmente previstos- saúde, educação, da criança, do idoso, do adolescente, com espeque nos artigos 127 e 129 da Carta Maior (ALMEIDA, 2009).

Cabe, também, trazer à baila o fato de que o *Parquet*, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, vem mudando a sua feição, parte em decorrência da Ação Civil Pública. Isso porque, a partir do referido processo, o órgão ministerial deixou de ser uma instituição adstrita ao gabinete, envolvido apenas com processos, para ter contato direto com os fatos sociais, políticos, administrativos. O *Parquet*, na figura do promotor de justiça, passou a defender demandas variadas, como o patrimônio público, a infância, os direitos do consumidor,

o meio ambiente, com primazia aos trâmites menos burocráticos. Em suma, passou o órgão a ser partícipe atento às premências da sociedade (FERRAZ, 2002).

Nesse sentido, o Ministério Público se mostrou um órgão atuante, porém, na fase de fiscalização do cumprimento das cláusulas do acordo, não pousa na viabilidade prática do pactuado. Apenas a realização de inspeções no local, não se fizeram medidas suficientes para atender as necessidades da população diretamente afetada pelo acordo. Portanto, para que esse se realizasse com mais efetividade, seria essencial envolver a população da Vila Emater. O que ocorreu, por fim, foi a aplicação da multa de dano coletivo que, por sua vez, não retornou para a comunidade. Desse modo, a questão da efetivação, pela ausência de fiscalização, se torna o grande gargalo na atuação ministerial, concernente aos efeitos que envolvam interesses indisponíveis, difusos ou coletivos.

4.3.1.1 Ministério Público do Trabalho e Direitos Humanos: Um Detalhamento da Necessidade da Educação em Direitos Humanos frente à continuidade do Trabalho Infantil

O Ministério Público do Trabalho foi criado pela Lei Complementar nº 75/93 e, dentre as suas atribuições, estão a atuação judicial e extrajudicial. Essas são conhecidas como trabalhos preventivos na defesa dos direitos humanos dos trabalhadores. Por trabalhos preventivos, entende-se tanto as audiências públicas, como as participações em órgãos da sociedade civil (fóruns e grupos de debates, bem como campanhas educativas que envolvam temas escolhidos pelo MPT como objetos de suas Coordenadorias Nacionais, dentre estas, está a Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente).

Pensar a proteção dos direitos da criança e do adolescente, desde os fundamentos da doutrina da proteção integral, significa pensar o sentido em diálogo com a realidade social. Trata-se de um lugar em que as estruturas, ainda a serviço dos valores do paradigma antecedente, falecem por falta de justificação (COSTA, 2018). Por sua vez, deve ser da sociedade como um todo a decisão de conferir prioridade absoluta à tutela dos direitos de crianças e adolescentes, uma vez que a legislação constitucional e ordinária prevê enquanto tal.

Em relatório, divulgado no último dia 10 de junho, o órgão das Nações Unidas reconheceu que a pandemia da COVID-19 trouxe um efeito secundário de aumento do trabalho

infantil. Crianças e adolescentes negros, por sua vez, integram o grupo mais vulnerável⁷³. A OIT, por sua vez, revela que prática do trabalho infantil caiu 38% na última década, mas 152 milhões de crianças continuam sendo afetadas. Cerca de 10% das crianças são ainda vítimas dessa prática, fazendo com que nos últimos 20 anos, 100 milhões tenham sido resgatadas dessas condições. A pesquisa revela ainda um aumento significativo de crianças entre 5 e 11 anos, que agora representam metade do número global⁷⁴.

A Constituição Federal⁷⁵ autoriza o trabalho a partir dos 16 anos. Antes disso, apenas na condição de aprendiz – quando, observadas as regras relativas à permanência na escola, capacitação profissional, limitação de jornada e registro em carteira –, o menor poderá trabalhar a partir dos 14 anos. Dos 16 aos 18 anos, é proibido o trabalho em atividades perigosas, insalubres ou noturnas. Fora dessas regras, o trabalho de menores é (com raras exceções, devidamente autorizadas) ilegal e constitui exploração.

A manutenção da exploração de menores vem de uma cultura enraizada em grande parte da nossa população no sentido de que “se mostra muito melhor a criança ou o adolescente estar trabalhando do que estar na rua fazendo coisas erradas, como se drogar, roubar e se prostituir” (COSTA, 2018, np). O fato é que, no Brasil, existe o mito de que o trabalho infantil ensina valores morais. Sob esse falacioso argumento e também sob a alegação de que é preciso complementar a renda familiar, pais e terceiros exploram a infância de milhões de crianças em diversas atividades, das quais grande parte é perigosa e insalubre, como o trabalho em lixões, a exploração sexual ou o tráfico de drogas.

É uma triste realidade que coloca menores, quando não perdem a vida, em um destino fadado à pobreza e ao subemprego, mantendo um círculo vicioso, onde os filhos desses também, por vezes, terão o mesmo destino. Para a situação mudar, cabe ao Estado e a sociedade enfrentar o problema sob vários ângulos. A redução do problema passa, sobretudo, por uma profunda conscientização das famílias e das crianças, e a educação é fundamental para esse objetivo.

Além disso, é necessária uma atuação articulada com autoridades municipais, estaduais e federais para efetivação de políticas públicas em direitos humanos visando garantir o acesso aos meios de inclusão social e transformação das suas realidades.

⁷³ Dados disponíveis em: <https://revisaotrabalhista.net.br/2021/06/10/unicef-alerta-para-aumento-do-trabalho-infantil-a-primeira-vez-em-20-anos/>. Acesso em: 29 set. 21.

⁷⁴ Dados disponíveis em: <https://news.un.org/pt/story/2021/01/1738942>. Acesso em: 29 set. 21.

⁷⁵ A Constituição de 1988 traz, sobretudo em seu artigo 7º, inciso XXXIII e artigo 227, as principais regulamentações a respeito do trabalho infantil. O primeiro dispositivo diz respeito à idade mínima de acesso ao trabalho. Proíbe qualquer atividade laborativa abaixo dos 14 anos e o permite somente como regime de aprendiz entre os 14 e 16 anos, proibindo expressamente o trabalho perigoso ou insalubre abaixo dos 18 anos de idade. Cf. BRASIL, 2014.

4.3.2 Uma Análise acerca do Papel do Direito na Construção Democrática dos Direitos Humanos em face da Atuação do Poder Judiciário no Caso Concreto

Em sua obra intitulada *Para uma revolução democrática da justiça* (2011), Boaventura Santos problematizou o acesso à justiça diante da disjunção entre a justiça procedimental e a justiça material. Em resposta a uma conjuntura de crise valorativa, é chegado o momento histórico de se discutir as bases políticas e de se repensar o direito (SANTOS, 2011). Esse produto do direito, essa tão almejada justiça, propagou-se pela tríade liberdade, igualdade e fraternidade desde a Revolução Francesa nos anos de 1789 a 1799. Só que essa grande promessa da modernidade tão retratada pelos autores foi convertida em uma verdadeira dívida da antiguidade. O desenvolvimento das sociedades veio acompanhado de uma elevada carga de opressão, desigualdade e individualismo nocivos.

É nesse contexto que se deve analisar o crescente protagonismo social e político do sistema judicial e do primado do direito. Porque estamos tão centrados na ideia do direito e do sistema judicial como fatores decisivos da vida coletiva democrática? O fato é que as leis carecem de autenticidade e adequação, diferentemente do direito, que se adapta ou, ao menos deveria se adaptar, às necessidades do todo social da atualidade, não podendo assim se limitar a definições prontas e inquestionáveis (dogmas). O que se entende é que existe um direito autêntico, além das leis e das dominações sociais. E, para uma compreensão melhor do direito, não se pode desprezar os processos históricos pelos quais esses perpassaram, sob pena de se reduzir o direito à pura legalidade sob o viés da dogmática; fundada em dogmas que divinizam as normas do Estado e transformam essas práticas em pseudociência sob o viés do imperialismo e da dominação.

O Direito, quando liberto das amarras da legislação, aponta princípios e normas libertadoras. Os direitos humanos, por sua vez, na definição de Lyra Filho (1999), conscientizam e declaram o que vai sendo adquirido nas lutas sociais e no contexto histórico, e transformam-se em opção jurídica indeclinável (LYRA FILHO, 1999). É importante que exista o direito para que, à medida em que as pessoas se conscientizem de sua existência, a legislação se transforme, se modifique. Se não há o processo constante de renovação das leis, o direito contido nessas normas torna-se ineficiente. Portanto, perguntar o que é direito, é antes de tudo considerar o que ele vem a ser, uma vez que está sujeito as transformações incessantes do seu conteúdo e forma de manifestação concreta (LYRA FILHO, 1999).

Boaventura de Souza Santos (2011) fez uma pergunta bastante intrigante, acerca de como poderá se dar o direito emancipatório. Ele próprio já adverte que essa pergunta só pode ser respondida em sua completude se for considerada no âmbito de uma revolução democrática da justiça. Não é à toa que podem ser extraídos diversos exemplos na Europa Ocidental, na América do Norte e na América Latina, em que a luta por direitos implicou transformações nos tribunais de justiça (SANTOS, 2011). Ocasionalmente, o que se observa são mudanças decorrentes. O poder judiciário, assim como o poder político, molda sua atuação em consonância com a pressão popular.

O direito evoluiu muito nos últimos anos, conquistando a positivação de valores sociais como condições dignas de trabalho, igualdade de gênero, casamento homoafetivo, assim como o acesso a bens e serviços vitais. A conjuntura atual deu sequência a um clamor global pela efetivação dessa provisão de direitos sociais que para muitos era observada por trás de uma vitrine. E é justamente a consciência desses direitos que conduz a sociedade ao judiciário com pleitos das mais diversas matrizes – culturais, étnicas, de gênero, de orientação sexual, camponeses sem terra, povos indígenas, afrodescendentes, comunidades quilombolas, dentre tantas outras.

Boaventura de Sousa Santos trouxe contribuições indispensáveis à compreensão desse novo fenômeno global. A partir de reflexões sobre os aspectos políticos, sociais, culturais, teóricos e epistemológicos do direito, o autor chegou a suscitar uma espécie de repensar radical das suas concepções dominantes de forma a cumprir o potencial emancipatório das promessas da modernidade. Assim, propõe um novo senso comum jurídico com base nas seguintes premissas: (i) “crítica ao monopólio estatal e científico do direito”, mediante a apresentação de alternativas ao positivismo jurídico e o reconhecimento de uma concepção plural do direito; (ii) “questionamento do caráter despolitizado do direito e a sua necessária repolitização”, por meio da reconfiguração do papel dos tribunais e do desvelamento das funções instrumentais, políticas e simbólicas do sistema judicial; e (iii) “compreensão do direito como princípio e instrumento universal da transformação social politicamente legitimada”, na medida em que ele é fundamento e meio para se combater toda e qualquer forma de opressão, discriminação ou abusos nas relações intersubjetivas verticais e horizontais (SANTOS, 2011, p. 6-7).

Desse modo, pensar o direito com base na proposta trazida por Boaventura significa também pensar na promoção da educação em direitos humanos, uma vez que o ato questionador e propulsor de transformação do sistema surge de uma conscientização através dessa para modificar aquilo que não atende as necessidades sociais. Para mais, far-se-á, a partir de então,

detalhamentos maiores acerca da promoção de uma efetiva educação em direitos humanos promovida pelo Estado.

4.3.3 Importância Social de uma Promoção da Educação em Direitos Humanos promovida pelo Estado

Com a prevalência da ideia da criação de uma entidade – o Estado – que pudesse atuar na produção e aplicação do direito na sociedade, em substituição, portanto, ao exercício por particulares dessas atividades, decorre que a obrigatoriedade do Estado em promover a efetividade dos direitos consagrados na ordem jurídica; sejam aqueles que exigem uma postura omissiva, no sentido de vedar a intervenção do Estado, sejam os que demandam uma postura prestativa, isto é, ato positivo de atuação efetiva do Estado para dar concretude a esses últimos. Em ambas as situações, têm-se presente a denominada eficácia vertical dos direitos fundamentais (DIMOULIS, 2014).

Os Direitos Fundamentais têm eficácia vertical, portanto, por serem oponíveis contra o Estado, como direitos de defesa individual perante o arbítrio de poder que este eventualmente possa exercer, em determinados casos, quando vier a extrapolar suas funções legais (DIMOULIS, 2014). Por isso, é possível afirmar que a eficácia vertical é a observância dos Direitos Fundamentais nas relações entre o Estado e o particular. Em um de seus artigos, Marcos Maliska discute o papel que tem a educação “na realização dos objetivos delineados pelo legislador constituinte no preâmbulo da Constituição” (2010, p. 790).

Para isso, ele defende que a educação tem papel preponderante no Estado Democrático de Direito, considerando ser essa um instrumento permanente de aperfeiçoamento humanístico da sociedade, garantindo o exercício pleno da autonomia e da autodeterminação, fundado em um “sentimento de responsabilidade nas pessoas para com o mundo que vive, o sentimento de que o mundo que está a sua volta é um pouco resultado de suas próprias ações” (MALISKA, 2010, p. 790). Nesse contexto, afirma Maliska (2010), que é importante o estado de consciência que viver em sociedade não implica apenas o desfrutar direitos, mas também compreende responsabilidades cívicas, que devem ser promovidas pela Educação, afastando, portanto, uma visão distorcida de que a democracia seja compreendida como um sistema que garante apenas direitos e não deveres aos cidadãos. Isto porque a educação, além de promover a consciência pelo valor dos direitos individuais, também promove a consciência pelos direitos sociais, pois

“uma sociedade de convivência pacífica somente é possível com justiça social e isso implica no reconhecimento, por parte de cada um, de que todos possuem o direito à existência mínima digna” (MALISKA, 2010, p. 791).

Disso decorre a verdadeira importância que ostenta a Educação numa democracia socialmente legítima, porquanto “é a partir da educação que as opções constantes da Constituição são internalizadas e reproduzidas nas práticas sociais”. Do contrário, não se terá uma “sociedade tolerante, solidária, com senso de responsabilidade social e ambiental, se no processo de formação das pessoas, que vem desde a infância, essas opções não são internalizadas por práticas cotidianas”, de forma que a democracia depende não apenas de uma universalização do acesso à educação, mas também de uma educação que crie as bases para uma sociedade democrática, que respeite a diversidade, que reproduza as opções da Constituição constantes no seu preâmbulo e principais princípios, sob pena de desvinculação aos seus aspectos fundamentais (MALISKA, 2010, p. 792-793).

As ideias trazidas por Maliska (2010) demonstram, pois, a importância da Educação em direitos humanos como instrumento gerador do estado de consciência social necessário para uma verdadeira e legítima convivência pacífica e com respeito à dignidade humana para todos, educação esta que não pode ser aferida apenas sob um viés teórico, mas que exige também da sociedade e do Estado práticas sociais voltadas a esse fim, em atendimento ao que dispõe o artigo 205 da CF/88, que impõe que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

Com a mudança radical da realidade social, em tempos de pandemia, cumpre ao Estado adotar medidas legislativas e operacionais que acarretam verdadeira afronta a direitos fundamentais dos cidadãos, como se tem observado nos decretos governamentais e medidas provisórias editadas entre os meses de março e abril do ano de 2020 e cuja validade perante a ordem constitucional, principalmente, tem sido tema de várias discussões nas redes sociais e também no judiciário brasileiro, a partir da pandemia da COVID-19 (SARLET, 2020).

No caso da Pandemia no Brasil, muito tem se discutido sobre a validade do isolamento social horizontal imposto em boa parte do país, principalmente quanto à restrição de direitos sociais e econômicos. Na realidade, a defesa deste isolamento funda-se no direito coletivo⁷⁶ da redução do contágio e da manutenção de serviços hospitalares dignos aos cidadãos. O

⁷⁶ Disponível em: <https://www.opendemocracy.net/pt/democraciaabierta-pt/direitos-humanos-pandemia-coronavirus/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

importante é que o debate a respeito deste tema seja aberto, claro e com fundamentos vigorosos e que apontem os valores mais importantes a serem preservados. Acerca da importância da implementação da educação em direitos humanos, cumpre a partir de então tecer algumas considerações sobre o caso em análise da Vila Emater, mais especificamente, para trazer uma perspectiva do passado, do presente e do que pode ser feito em uma perspectiva futura.

4.4 Considerações acerca dos Desdobramentos do Caso Vila Emater sob um Olhar Crítico e Emancipador da Educação em Direitos Humanos

A análise do Caso da Vila Emater – desde a morte trágica da criança em 2009 até a retirada do lixão dos moradores do lixão em 2010 – mobilizou a sociedade e os órgãos públicos, dentre eles o Ministério Público do Trabalho, que moveu a Ação Civil Pública. Todo esse estudo do caso em questão, nos permite pensar no que foi feito, no que está sendo feito e no que pode ser feito no futuro para evitar que tragédias como a que aconteceu voltem a acontecer. Percebe-se, na análise do documentário, que após seis anos depois do fechamento do lixão, em 2016, ainda se observava reivindicações por direito ao trabalho, à moradia e à cidadania. Foram realizados alguns projetos, entre eles o apoiado pela Petrobras *Reciclar e Educar*, no intuito de educar por meio de ações de comunicação, educação ambiental e teatro, além de noções de gestão e comercialização.

O convívio com o lixão a céu aberto foi cessado na dimensão em que se tinha anteriormente, já que esse era o meio de subsistência da população. Com o fechamento, a Cooperativa dos Catadores da Vila Emater (COOPVILA) possibilitou melhores condições de trabalho dos catadores, com a aquisição de maquinário e ampliação do potencial de reciclagem para toda a cidade de Maceió (VIVER É LUTAR, 2016). Portanto, a COOPVILA foi um modo da população ter expectativas em continuar a ter sua renda, apesar do fechamento do lixão. Por sua vez, os sentimentos de protestos e resistência para permanecer no local surtiram efeitos, uma vez que apesar da valorização imobiliária, as pessoas permanecem na Vila Emater, construindo as suas histórias de vida há mais de 30 anos, mesmo após as tentativas de desocupação. O direito a cidade, por sua vez, é exercido de forma prática, sem nenhum respaldo jurídico para garantir a legalidade da ocupação.

A interpretação do direito à cidade deve ocorrer à luz da garantia e da promoção dos direitos humanos, compreendendo os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais

reconhecidos internacionalmente a todos. Nesse viés, uma cidade inclusiva pode ser qualificada como uma cidade que busca compensar, através das suas políticas públicas e órgãos estruturais, a inclusão de todos que pelo mesmo sistema de políticas e órgãos acabam sendo excluídos. Como qualquer sistema emergente, no Brasil, o reconhecimento legal e institucional do direito à cidade contrasta com a realidade urbana cotidiana de negação de direitos. Por isso, a ocupação dos espaços públicos pelos invisibilizados se faz tão importante para reivindicar novas formas de construção e de vivência do espaço urbano.

O acordo judicial firmado com o município de Maceió e demais responsáveis, começou a não dar mais certo com a mudança da gestão municipal, momento narrado no processo, em 18 de abril de 2013, em que a Procuradora informa não ter sucesso no agendamento de uma audiência, na gestão de Rui Palmeira, para dar continuidade às ações e tratativas do acordo judicial firmado. Por conseguinte, a multa a título de dano moral coletivo foi aplicada, *a priori* de um milhão de reais, sendo negociada em seiscentos mil reais. Parte desse valor foi utilizado para custear campanhas educativas e todo o material de expediente necessário, sendo o valor remanescente e sem utilização destinado a algumas instituições filantrópicas locais.

No momento presente, após a visita da pesquisadora ao local, observou-se um completo descaso com os direitos humanos dos habitantes da Vila Emater I. Um cenário de desamparo do Poder Público, um desamparo da sociedade e uma invisibilidade que parte também da manutenção do Estado paralelo mantido pelo tráfico de drogas. Muitas crianças na localidade, consoante relatos, exercem função de *aviãozinho* e outras são exploradas sexualmente. No cenário atual, ainda agravado pela situação de pandemia, o desafio que se impõe é não repetir trajetórias do passado, fatores como a desigualdade social e econômica, enraizada na longa e persistente história da escravidão, além da ausência de formação cultural que eduque para o reconhecimento do valor das diferenças. Portanto, a educação em direitos humanos requer uma reflexão em torno das formas simbólicas, sociais e políticas de opressão e vulnerabilidade, principalmente da população negra.

Silvio Almeida em seu livro sobre teoria social (2019), destaca como uma de suas principais teses que a sociedade contemporânea não pode ser plenamente compreendida sem os conceitos de raça⁷⁷ e de racismo. A tese central é que o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele

⁷⁷ Raça é um conceito relacional e histórico, assim a história da raça ou das raças persegue a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

é um elemento que integra a organização política e econômica da sociedade⁷⁸. Conforme os dizeres de Silvio de Almeida:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça com fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (2019, p. 22).

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. O artigo 1º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, por sua vez, ratificada pelo Brasil em 1968 define discriminação racial como:

[...] qualquer distinção qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (BRASIL, 1969).

Depreende-se, então, que o requisito principal é o uso do poder, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. A consequência das práticas de discriminação⁷⁹ ao longo do tempo é a estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de um determinado grupo social é afetado. (ALMEIDA, 2019). O racismo estrutural, acima qualificado, difere do racismo institucional. Esse último é tratado na obra de Silvio Almeida (2019) enquanto o resultado do funcionamento de instituições⁸⁰ que passam a atuar em uma dinâmica que confere desvantagens e privilégios, ainda que indiretamente, com base na raça. Para o autor, as instituições moldam o comportamento humano, tanto no lado das decisões, como dos sentimentos e preferências.

Não obstante os referidos avanços e o conjunto de medidas adotadas após a redemocratização, visando a diminuição da desigualdade racial no país, vivemos hoje um momento difícil decorrente da atual crise política, social, cultural e econômica que traz agendas reacionárias e não comprometidas com a equidade, por estarem vinculadas a modelos autoritários do exercício da política. E a perda não se limita à classe social diretamente afetada,

⁷⁸ No Brasil, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado. 71% das pessoas assassinadas são negras, sendo 75% delas mortas por policiais. É este o país que salta do relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 25 mai. 2021.

⁷⁹ Podem ser: direta (requer a existência da intenção de discriminar), indireta (marcada pela ausência de intenção explícita de discriminar pessoas), positiva (possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa (que causa prejuízos e desvantagens). Cf. ALMEIDA, 2019, p. 23.

⁸⁰ Modos de orientação, roteirização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a torna normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais Cf. HIRSCH, 2007, p. 26.

mas a toda a sociedade, pois “enquanto persistir o racismo, não poderemos falar em democracia consolidada” (SCHWARCZ, 2019, p. 39).

Desse modo, a desigualdade racial é uma das características que moldam a sociedade brasileira e o agir institucional, pois os grupos que a hegemonomizam se utilizam de mecanismos internos para impor seus interesses políticos e econômicos⁸¹. Essa desigualdade se mostra ainda mais alarmante em uma crise sanitária como a que estamos vivenciando na atualidade. A pandemia do COVID-19 está exacerbando ainda mais as desigualdades sociais, pois as medidas de quarentena no Brasil têm tido um impacto muito mais sério nas comunidades que vivem em favelas e áreas periféricas⁸². A desigualdade mais que nunca exposta se apresenta como símbolo indelével da tragédia social que se abate numa população que vive espremida em favelas, sufocada em subempregos, desamparada no desemprego, na ausência da educação efetiva como consequência da omissão protetiva do Estado Social⁸³.

Na verdade, a política econômica atual no Brasil e nos países que seguem o modelo neoliberal⁸⁴ implica a proposital exclusão das proteções sociais. Buscam essas políticas a alocação de pessoas nos processos econômicos de modo estritamente conveniente e necessário a mais eficiente reprodução do capital, comprovando o funcionamento da ordem política sempre em prol da classe dominante (SOUZA, 1997). Nesse contexto, a retórica populista da exclusão termina por encobrir o que de fato importa: as formas insuficientes de inclusão⁸⁵. A

⁸¹ A América Latina tem o seu sistema regional de DH, ainda marcado pela origem em estados autoritários, como uma agenda contra o Estado, num contexto de elevado grau de exclusão e desigualdade social, somado a um processo democrático ainda em consolidação e aperfeiçoamento. Disto resulta uma cultura de violência e de impunidade, com a baixa densidade de Estados de Direito e com a precária tradição de respeito aos direitos humanos no âmbito doméstico, o que mostra o quanto as instituições nacionais se mostram falhas ou omissas. Cf. PIOVESAN, 2015, p. 111-113.

⁸² Reportagem da Revista Veja, atualizada em 03/05/2020, aponta que “questões de ordem prática pesam decisivamente para que moradores da favela driblem o confinamento — inclusive aqueles sob fortes suspeitas de ter contraído Covid-19”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/o-coronavirus-chega-a-favela/>. Acesso em: 15 mai. 2020.

⁸³ Nesse cenário, observa-se que as medidas adotadas pelo Governo Federal sinalizam uma clara prevalência da liberdade econômica em detrimento do direito de proteção social à classe trabalhadora num momento de sua maior fragilidade na história do país. Urge, pois, que sejam impostas pelo Poder Público condições que desestimulem, principalmente, as dispensas de trabalhadores, sob pena de se ampliar ainda mais a tragédia social já imposta pela situação de pandemia. Se a resposta a esta situação ímpar na história social deste século estiver fundamentada nos princípios da confiança pública, transparência e, principalmente, no respeito e empatia pelos mais vulneráveis, defende-se não apenas os direitos intrínsecos de todo ser humano, como também, cria-se ferramentas jurídicas mais eficazes para garantir que possamos superar essa crise e aprender lições para o futuro.

⁸⁴ O neoliberalismo opera na perspectiva do fim das políticas públicas sociais e aposta nas parcerias, principalmente com ONGs que realizam a disputa pelos financiamentos provenientes de organismos multilaterais e pelos fundos públicos. Na perspectiva da regulação indireta e híbrida, os Estados não têm mais do que um papel de subordinado ou assistente, e interiorizam suficientemente esse papel para não ter mais condições de definir políticas sociais, ambientais ou científicas sem a concordância, ainda que técnica, dos oligopólios. Cf. DARDOT; LAVAL, 2016, p. 282.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 21.

ideia de racionalidade neoliberal elimina a alteridade que não encontra lugar em uma sociedade narcisista e ensimesmada⁸⁶. Surge, então, a necessidade de repensarmos a nossa realidade social a partir de uma visão que privilegie a alteridade, isto é, para além do ser que se mostra egoístico e materialista, para que ele se volte ao Outro de forma mais solidária e fraterna.

Segundo os dizeres de David Harvey, conforme aponta Dardot: “o Estado não se retira, mas curva-se às novas condições que contribuiu para instalar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 282). Assim, é dito que a disciplina neoliberal impõe retrocessos sociais e organiza uma transferência de renda para as classes mais afortunadas, supondo a transferência da responsabilidade pelo dismantelamento do Estado social e educador para outras instâncias, mediante a instauração de regras de concorrência em todos os domínios da existência.

Assim, apesar das políticas neoliberais que impõem retrocessos sociais e organizam uma transferência de renda para as classes mais afortunadas, cabe aos cidadãos de per si e em coletividade a construção de um pensamento libertador. No entanto, há questões sociais que nos acompanham desde o tenro início, ainda na época colonial, e que até hoje são causas da ineficácia dos direitos humanos de forma a atingir toda a sociedade. No caso do Brasil, a questão da violência contra as minorias e contra a raça negra não gera a positivação mais eficiente dos direitos humanos, considerando o racismo e o autoritarismo em contraposição aos direitos humanos.

Nesse contexto, é o que Marcelo Neves denomina de força simbólica positiva dos direitos humanos, no sentido de sua institucionalização com força normativa apenas em uma parcela muito reduzida no conjunto dos Países. Não obstante, as concepções de direitos humanos variem, a ideia de inclusão jurídica generalizada nas condições de dissenso estrutural da sociedade mundial emerge problemáticamente, com relevância, em todas as partes do globo terrestre (NEVES, 2007).

Nesse sentido, a força simbólica positiva dos direitos humanos tem na sua textualização um importante papel político-simbólico de apresentar o Estado com as expectativas normativas, gerando no caso do Brasil a criação de um mundo falso mais eficiente que o mundo verdadeiro, a que Neves (2007) denominou de ilusão dos direitos humanos. Isso dificulta, ou quase impede, a passagem da força simbólica para a força normativa no Brasil.

⁸⁶ Ibidem, p. 58.

Ocorre que a possibilidade da mobilização social na perspectiva da efetivação do modelo jurídico e do acesso aos direitos depende de fatores outros fora do mundo jurídico (econômicos, políticos, culturais, científicos, técnicos, educacionais), pois o direito não é uma esfera isolada do mundo social. Portanto, pode-se reconhecer a alta complexidade da sociedade contemporânea, que vai exigir uma postura transformadora da normatividade dos direitos humanos com “a abertura da sociedade moderna para o futuro”, o que demanda, ainda, a mudança de uma “complexidade desestruturada em complexidade estruturada, ao implicarem a pretensão de justificar certas expectativas normativas e excluir a validade jurídica de outras” (NEVES, 2007, p. 422).

Nesse contexto, a supercomplexidade, o alto grau de contingência e a ampla abertura para o futuro, que caracterizam a sociedade moderna, fazem com que os direitos humanos e também os direitos fundamentais positivados constitucionalmente tendam a contrariar a ideia da desdiferenciação. Assim, a predominância de fatores econômicos e políticos, em detrimento da concreção de direitos humanos, produzem efeitos socialmente “desdiferenciadores”, importando na rejeição da autonomia do direito, pressuposto da realização dos direitos humanos, mas também a sonegação das liberdades nos âmbitos socioculturais.

Ao expor sobre a evolução histórica dos direitos humanos, Marcelo Neves (2007) indica que apenas os direitos individuais, principalmente ligados às diversas dimensões da liberdade, alcançaram um estágio onde a força simbólica e a forma normativa dos textos constitucionais a esses direitos correspondentes alcançaram maior nível de equilíbrio, em decorrência das “declarações políticas das liberdades civis que tiveram uma enorme força simbólica nos processos constituintes decorrentes das revoluções liberais”, o que “contribuiu imensamente para a positivação jurídica dessas liberdades como direitos constitucionalmente garantidos” (NEVES, 2007, p. 434). Entretanto, na opinião de Neves o processo de passagem da força simbólica dos direitos humanos para a força normativa, além de não alcançar todas as esferas correspondentes aos direitos humanos não é linear, variando de acordo com o contexto histórico e fatores diversos como

[...] o questionamento destes no âmbito dos movimentos sociais, a negação político-jurídica dos mesmos nas experiências totalitárias do século XX, assim como a ofensa a eles na prática dos agentes estatais e os limites de sua realização por falta dos pressupostos sociais e econômicos”. Ademais, “a emergência de novas expectativas normativas referentes ao enquadramento dos direitos políticos, sociais e de ‘terceira ou quarta geração’ na esfera dos direitos humanos trouxe novos conflitos relacionados à tensão entre as pretensões contidas, respectivamente, nessas categorias de direitos. (NEVES, 2007, p. 435).

Não obstante a questão da ilusão dos direitos humanos apontada, sendo este o caso do Brasil, o autor ressalta que também que

[...] a hipertrofia da força simbólica dos direitos humanos em detrimento de sua força normativa, no ambiente do constitucionalismo simbólico, pode não apenas ensejar a apatia e desconfiança do público com relação ao Estado e seus agentes, mas também conduzir, tanto por parte da chamada 'sociedade civil' quanto da oposição política organizada, contrária ao *staus quo*, a um discurso crítico da concretização insuficiente dos mesmos, baseado na referência à sua própria textualização constitucional (NEVES, 2007, p. 436).

Portanto, a importância de se promover uma educação em direitos humanos encaminha-se a uma inquietação que transpassa todos os capítulos desse trabalho. Por ora, quer-se remeter e retomar automaticamente a reflexão, com a finalidade de concluir o raciocínio, que, no intuito de reforçar a coexistência pacífica dentro de sociedades progressivamente heterogêneas e multiculturais, faz-se essencial educar em direitos humanos para maior mobilização dos cidadãos, especialmente, aqueles vinculados às classes populares mais atingidas pela vulnerabilidade normativa dos direitos humanos no Brasil.

Outrossim, pensar a responsabilidade com o Outro (alteridade) em termos de solidariedade, é um exercício que exige tentar compreender e aprofundar, ou seja, um ato de conhecimento e de conscientização que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. Faz-se necessário uma *práxis* educativa efetivamente transformadora, que possibilite a conscientização com noções de cidadania e direitos fundamentais, através da educação emancipadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em direitos humanos, objeto de estudo nesta pesquisa, apresenta a condição de que a cidadania e a promoção de uma cultura de paz requerem a organização da sociedade civil e do poder público, como possibilidade de criação, mudança e controle sobre os fatos sociais. O núcleo conceitual da educação para os direitos humanos é a dignidade humana – seu reconhecimento, sua realização e sua universalização. A ideia central da pesquisa é esse aprendizado genuíno de cada pessoa para que a sua dignidade e a sua liberdade sejam protegidas e mantidas – mulheres, homens e crianças engajados no aprendizado sobre os seus direitos, dentro do contexto de sua vida e de sua luta diária.

O trabalho foi escrito na intenção de pensar a educação em direitos humanos no viés de uma educação emancipadora, a partir de um referencial filosófico e existencialista das obras de Paulo Freire e Emmanuel Levinas. Para tanto, a constatação que a ética da alteridade – esta considerada como um constante exercício de colocar-se no lugar do outro- e o agir educacional ou *práxis* educacional enquanto fundamentos para a reconstrução dos liames de intersubjetividade nas relações pessoais.

No primeiro capítulo identificamos alguns dos momentos mais importantes para a educação em direitos humanos na América Latina, pois para além de uma construção de memórias, a educação em direitos humanos é fundamental para a criação de pilares básicos de sua efetivação. Conclui-se que a democracia na América Latina se apresenta como uma realidade contraditória, herdeira de uma tradição de fortes contrastes. A sociedade brasileira, por sua vez, não passou pela história sem quebrar as amarras do autoritarismo e do racismo, causas diretas do nosso déficit democrático, e que serão importantes para a resposta da pergunta central desse estudo. Também é possível concluir pela relevância da atuação dos movimentos sociais, no período de redemocratização do Brasil, na luta e resistência pela garantia dos direitos humanos. Parece fundamental, pois, uma percepção mais jurídica da educação em direitos humanos desde um viés universalista e latino-americano para entender o seu sentido e significação na sociedade.

No segundo capítulo, a teorização nos remete a reflexão sobre a nossa própria vida e impermanência, uma vez que a verdadeira educação questionadora da realidade é que tem potencial de modificar o rumo da história. O incomodo que nos paralisa diante da banalização da vida humana é o mesmo que deve impulsionar a mudança. A humanização parte de dentro. É um processo transformador interno, despertador. Para tanto é necessário a inquietação, o uso

da palavra, a dialogicidade, o ser com o outro. Esse local do Outro, para Levinas, parte de uma visão que privilegia a alteridade, de forma mais solidária e fraterna. Por sua vez, a dialogicidade, para Freire, é a essência da educação como prática da liberdade. O tema da intersubjetividade perpassa as duas obras e nos faz pensar que a educação deve ser promovida de forma emancipadora, pois a verdadeira transformação social parte dessa educação questionadora do mundo, e não apenas de uma educação repetitiva e pragmática. A elite teme esse despertar. Conclui-se que apesar da elite, com o seu verniz humanista, em uma parcela significativa defender políticas de inclusão, como a lei de cotas; o que quer mesmo é uma classe subserviente. A libertação, através da educação como um esforço coletivo, que inclua uma práxis educacional, no sentido de contextualizar o aprendizado, é muito importante. A educação em direitos humanos que atinja profundamente o educando, provocará mudanças em seu pensar, em seu entendimento do seu lugar no mundo.

No último capítulo, prosseguimos ao estudo de caso e nos propusemos a responder a seguinte pergunta central, qual a importância de se promover uma educação emancipadora em direitos humanos? A conclusão com base nesse estudo do caso é que a atuação Estatal pecou pela ausência de fiscalização, pois o local retornou quase ao *status quo* anterior após 10 anos de celebração do acordo e adoção das medidas impostas. Vários fatores podem ser trazidos como causas diretas para tal fato, a ausência do Estado e pouco nível de conscientização das pessoas são alguns deles. As pessoas que ali habitam se tornaram reféns da sua própria incapacidade de organização ativa, e se contentam a viver oprimidos em suas realidades. A creche sem funcionar, a falta de saneamento básico, o precário fornecimento de água, a ausência de estrutura para uma vida minimamente digna. Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos. O que pensamos nesse percurso é que não basta haver textos/norma, garantias fundamentais, se não houver a *Práxis*. Essa é a forma de se sair do papel e ingressar no mundo da realidade. Oportuniza, por sua vez, a conscientização com noções de direitos e vem a corroborar com a ideia de militância em prol do efetivo exercício da cidadania. Como possíveis soluções para esse distanciamento entre teoria e prática, entre palavra passiva e palavra ativa, entre pensamento e ação, tem-se o agir educativo e o exercício da cidadania através da educação questionadora. Deve ser vivenciada no cotidiano, pois só assim as pessoas a incorporarão no seu modo de ser, pensar e agir.

A importância da educação como um esforço da sociedade e do Estado, que inclua uma *práxis* educacional, no sentido de provocar mudanças individuais e coletivas, repercutindo na realidade social. Essa é uma hipótese difícil de crer quando pensamos na estratificação racista

e autoritária da sociedade brasileira, em que casos como o da Vila Emater são apenas mais um, corriqueiros, esquecidos. Uma conclusão que chegamos é que a compreensão da crise da *práxis* é fundamental para que entendamos a crise representativa que reforça o déficit democrático brasileiro. Essa crise reforça as contradições na consciência e na prática deixa os grupos explorados em um estado de passividade, na recusa de agir de maneira revolucionária.

Por fim, a mudança primeiro tem que acontecer em nós, como Freire bem traz em seu discurso a ideia de incompletude por sermos humanos, sempre questionando e tentando melhorar enquanto cidadãos, educadores, oprimidos, opressores, enfim, a inércia é que não merece aplausos. O lugar aqui é da *práxis*, da ação no sentido da educação transformadora. Parafraseando Freire, a educação não transforma o mundo, a educação transforma as pessoas que, por sua vez, transformam o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Magendzo Kolstreim. **Educación en derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

ABREU, Alzira Alves de. **Caminhos da Cidadania**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ALMEIDA, João Batista de. **Aspectos Controvertidos da Ação Civil Pública**. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

ANDREOPOULOS, George. Educação em direitos humanos no contexto pós-guerra fria. *In*: CLAUDE, Richard Pierre; ANDREOPOULOS, George (org.). **Educação em direitos humanos para o Século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 45-60.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios**: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BAGGIO, Antônio Maria (org.). **O princípio esquecido**: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008.

BAGGIO, Antônio Maria. A Ideia de Fraternidade em Duas Revoluções: Paris 1789 e Haiti 1791. *In*: BAGGIO, Antônio Maria (org.). **O princípio esquecido**: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008. p. 25-76.

BAGGIO, Antônio Maria. A Redescoberta da Fraternidade na Época do “Terceiro 1789”. *In*: BAGGIO, Antônio Maria (org.). **O princípio esquecido**: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008. p. 7-24.

BENEVIDES, Maria Vitória. **A cidadania ativa**: Referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de Política Pública em Direito. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas Públicas**: reflexão sobre o conceito de direito. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985**. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17347orig.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2007.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF nº 186-2**. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 27 set. 21.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRITTO, Carlos Ayres. **O humanismo como categoria constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

CAMILLO, Carlos Eduardo Nicolletti. **Teoria da Alteridade Jurídica**: em busca do conceito de direito em Emmanuel Levinas. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro; FREIRE, André Luiz (org.). **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**. Tomo I: teoria geral e filosofia do direito. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. [Recurso Eletrônico].

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *In*: **Revista Educ.** Campinas, v. 33, n. 120. Jul-Set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mai. 2021. p. 715-726.

CASTRO, Elton André Silva de. **Do Afeto e da Política em um Cotidiano (in)sustentável:** as trajetórias de vida dos trabalhadores da reciclagem. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente: Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal de Alagoas. Programa Regional de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Maceió: 2003.

CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo; OLIVEIRA, José Sebastião de. A Ética da Alteridade em Emmanuel Levinas e na Perspectiva de Alain Badiou em face de relevantes teorias dos direitos Humanos e dos direitos da personalidade. *In: Revista Quaestio Iuris*. Vol. 11, n.º. 04, Rio de Janeiro, 2018. p. 3030-3048.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *In: Revista Sur*. Revista Internacional de Direitos Humanos. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. **Para viver a democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORTESÃO, Luiza. O Valor da Prática em Paulo Freire. *In: Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, jan./abr. 2018. p. 165-178.

COSTA, Ângelo Fabiano Farias da. **Uma infância roubada pelo trabalho**. 2018. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/artigos/3332-uma-infancia-roubada-pelotrabalho>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COSTA, Gilberto. Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21. *In: Agência Brasil*. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em: 30 set. 2021.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um Tesouro a Descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez editora, 1998.

DIAS, Clarice. Educação em Direitos Humanos como Estratégia para o desenvolvimento. *In: CLAUDE, Richard Pierre; ANDREOPOULOS, George (org.). Educação em direitos humanos para o Século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 103-140.

DIAS, Jefferson Polidoro. **A Justiça em Emmanuel Levinas:** uma análise do terceiro. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Santa Maria (UFSM/RS). Março de 2016.

DIAS, Jefferson Polidoro. Emmanuel Levinas: justiça e os direitos do outro homem. *In: Revista Thaumazein*. Ano VII, v. 8, n. 16, Santa Maria, 2015. p. 73-78.

FERRARA, Pasquale. A fraternidade na teoria política internacional. *In: BAGGIO, Antônio Maria (org.). O princípio esquecido:* a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008, p. 153-181.

FERRAZ, Antônio Augusto Mello de Camargo. Ação civil pública, inquérito civil e Ministério Público. *In: MILARÉ, Édís (coord.). Ação Civil Pública: Lei 7.347/1985*. 2. ed. São Paulo: 2002.

FERRAZ, Hermes. **Cidade e vida**. São Paulo: João Scortecci Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [Recurso Eletrônico].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE-DOWBOR, Fátima. **Paulo Freire, um precursor**. Livro de domínio público. Convertido ao formato digital por uma comunidade de voluntários. [Recurso Eletrônico].

GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

HAMEL, Marcio Renan. Justiça e Direitos Humanos na Filosofia do Direito de Emmanuel Lévinas. *In: Revista Filos*. Aurora, Curitiba, v. 30, n. 49, jan./abr. 2018. p. 322-341.

JANE, Jacobs; ROSA, Carlos Mendes. **Morte e vida de grandes cidades**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

JOHNSON, Steven. **Emergência: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

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

LEAL, Mônia. A Dignidade Humana e o princípio da proporcionalidade como fundamentos e como parâmetro para o controle jurisdicional de políticas públicas. *In: ALEXY, Robert; BAEZ, Narciso Leandro Xavier; SILVA, Rogério Luiz Nery da. (orgs). Dignidade humana e direitos sociais e não-positivismo*. Florianópolis: Qualis, 2015. p. 143-163

LEVINAS, Emmanuel. **Entre Nós: ensaios sobre a alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito: ensaios sobre a exterioridade**. 3. ed. Coimbra: Edições 70, 2008.

LIMA, Roberto Kant de; BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. Como a antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica? Um desafio metodológico. *In: Anuário Antropológico*. Nº 1. Outubro 2014. Disponível em: <http://aa.revues.org/618>. Acesso em: 29 set. 2021. p. 9-37.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MACHADO, Maíra Rocha (org.). **Pesquisar Empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MALISKA, Marcos Augusto. Educação, constituição e democracia. *In: NETO, Cláudio Pereira de Souza; SARMENTO, Daniel. Direitos Sociais: Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em Espécie*. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2010. p. 789-800.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e Marcos Jurídicos da Educação em Direitos Humanos. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 103-115.

MAZZILLI, Hugo Nigro. O acesso à justiça e o Ministério Público. *In: Revista Justitia*. Abril/junho. 1989, n.146. São Paulo. Disponível em: <http://www.revistajustitia.com.br/revistas/0z5972.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

MELO, Nélio Vieira de. A Filosofia Primeira de Levinas e a Relação Educativa. *In: SAYÃO, Sandro (org.). Levinas entre nós*. Recife: Editora UFPE, 2013. p. 131-166.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Secretaria Nacional de Cidadania. **Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos**. Elaboração de Fernanda Calderaro. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. [Recurso Eletrônico].

MOSKA, Paulinho; PIMENTEL, Oswaldo Lenine Macedo. Relampiano. *In: Álbum Na Pressão*. Sony BMG Music Entertainment, 1999. (CD).

MPT. Procuradoria Regional do Trabalho da 19ª Região. **Procedimento de Acompanhamento Judicial – PAJ nº 000056.2009.19.000/0**. Referente a Ação: ACPiv 0108000-20.2009.5.19.00004.

O LIXÃO sai, a gente fica. **Projeto “Catadores, vida e cidadania”**. Convênio FNMA nº 101/2006. CEASB. Coopvila – Vila Emater. Direção, fotografia e montagem: Marcelo Pedroso. Som direto e mixagem: Rafael Travassos. Assistente de fotografia e projeto gráfico: Rafael Cabral. Locução: Cláudio N. Documentário, 22 min, colorido, 2010.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Educação em matéria de direitos humanos e tratados de direitos humanos**. Lisboa: Comissão Nacional para as comemorações do 50º

aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos, 2002.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Direitos Humanos**: documentos internacionais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

PEZZIMENTI, Rocco. Fraternidade: o porquê de um eclipse. *In*: BAGGIO, Antônio Maria (org.). **O princípio esquecido**: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008. p. 57-76.

PIMENTA, Leonardo Goulart. Justiça, Alteridade e Direitos Humanos na Teoria de Emmanuel Levinas. *In*: **Revista Eletrônica Direito e Política**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.7, n.2, 2º quadrimestre de 2012. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791. Acesso em: 28 set. 2021.

PIOVESAN, Flávia Cristina. Força integradora e catalizadora do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos: desafios para a pavimentação de um constitucionalismo regional. *In*: GONZAGA, Álvaro de Azevedo; GONÇALVES, Antônio Baptista. **(Re)pensando o direito**: estudos em homenagem ao Prof. Cláudio De Cicco. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010. p. 111-123.

PIOVESAN, Flávia Cristina. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. *In*: **Caderno de Pesquisa**. V. 35, N. 124, jan./abr. 2005. p. 43-55.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIZZOLATO, Filippo. A fraternidade no ordenamento jurídico italiano. *In*: BAGGIO, Antônio Maria (org.). **O princípio esquecido**: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008. p. 111-124.

PONTES, Beatriz Maria Soares. Movimentos sociais na América Latina: da teoria à realidade social. *In*: **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**. Recife, V. 04, N. 01, 2015.

PROGRAMA DE AÇÃO E DECLARAÇÃO DE VIENA DE 1993. **Declaração e Programa de Ação adotado pela Conferência Mundial de Viena sobre Direitos Humanos em junho de 1993**. Disponível em: www.oas.org/dil/port/1993.pdf. Acesso em: 22 mar. 2010.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROPELATO, Daniela. Notas sobre participação e fraternidade. *In*: BAGGIO, Antônio Maria (org.). **O princípio esquecido**: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008. p. 85-109.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia y educación en derechos humanos en América Latina**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2012.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 75-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUI, Marilena de Souza (org.). **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Os direitos fundamentais em tempos de pandemia**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mar-23/direitos-fundamentais-direitos-fundamentais-tempos-pandemia>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SARMENTO, George. A educação em direitos humanos e a promoção da cidadania brasileira. *In*: FEITOSA, Enoque *et al.* **O judiciário e o discurso dos direitos humanos: volume 2**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 113-128.

SAYÃO, Sandro Cozza. Entre o Sagrado e o Santo: sobre as vertentes judaicas do pensamento de Emmanuel Levinas. *In*: SAYÃO, Sandro (org.). **Levinas entre nós**. Recife: Editora UFPE, 2013. p. 13-43.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENA, Jaqueline Santa Brígida. Ética da Alteridade e Direitos Humanos: uma Discussão Necessária à Formação Jurídica Contemporânea. *In*: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (org.). **Direitos Humanos e Formação Jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 3-18.

SILVA NETO, Manoel Jorge. **Curso de Direito Constitucional: atualizado até a EC nº 56, de 20 de dezembro de 2007**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 34. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

SILVA, Marisa Viegas. O conselho de direitos humanos das nações unidas: seis anos depois. *In: Revista SUR*. 2013. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32490.pdf> . Acesso em: 28 mai. 2020. p. 103-119.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004.

SOUZA, João Arthur Alves de. **Do Lixo ao Luxo no Bairro de Cruz das Almas**: o processo de (re)produção do espaço urbano capitalista e sua incompatibilidade com o direito à cidade. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Direito Público) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió: abril, 2019.

SOUZA, Motauri Ciocchetti de. **Ação civil pública e inquérito civil**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. *In: NETO, Cláudio Pereira de Souza; SARMENTO, Daniel. Direitos Sociais: Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em Espécie*. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2010. p. 771-788.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e desafios da proteção internacional dos direitos humanos. *In: SOUSA JR., José Geraldo et al.* (org.). **Educando para os direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 27-34.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIOLA, Solon. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma* (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

VIVER é lutar. **Cooperativa do Catadores de Lixo da Vila**. Produção de Laser Disc do Brasil LTDA. Sob a licença de Marcelo Pedroso Holanda de Jesus. DVD, Documentário, 27 min, colorido, 2016.

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: Subjetividades e Práticas Pedagógicas. *In: SOUSA JR., José Geraldo de et. al.* **Educando Para Direitos Humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 73-78.

ANEXO



PODER JUDICIÁRIO

JUSTIÇA DO TRABALHO

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 19ª REGIÃO



TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 19ª REGIÃO
4ª VARA DO TRABALHO DE MACEIÓ/AL
PROCESSO: 01080-2009-004-19-00-9

Aos 06 dias do mês de novembro do ano dois mil e nove, às 09:29 horas, estando aberta a audiência da 4ª VARA DO TRABALHO DE MACEIÓ/AL, na sala de audiências da respectiva Vara, sito à AV. DA PAZ 1994, CENTRO, com a presença do(a) Sr(a) Juiz(a) do Trabalho Substituto HENRIQUE COSTA CAVALCANTE, foram por ordem do(a) Sr(a) Juiz(a) do Trabalho apregoados os litigantes: Ministério Público do Trabalho-Procuradoria Regional do Trabalho da 19ª Região, AUTOR, Município de Maceio, RÉU, José Cícero Soares de Almeida, LITISCONSORTE, Sandra Maria Arcanjo, LITISCONSORTE e Ernande Torres Baracho, LITISCONSORTE.

PRESENTE o(a) AUTOR Ministério Público do Trabalho- Procuradoria Regional do Trabalho da 19ª Região.

PRESENTE o(a) PROCURADOR DO M.P.T. Rosemeire Lopes de Lobo Ferreira.

RESENTE o(a) RÉU Município de Maceio, representado(a) pelo(a)s PROCURADORES, Sr(a) SÉRGIO LUIZ NEPOMUCENO PEREIRA OAB: 4800/AL, e SR. THÉLIO OSWALDO BARRETO LEITHO (OAB: 3060/AL).

PRESENTE o(a) LITISCONSORTE Ernande Torres Baracho.

PRESENTE o(a) ADV. DO LITISCONSORTE (ERNANDE TORRES BARACHO) DR. FERNANDO CARLOS ARAUJO DE PAIVA (OAB: 2996/AL) e ALESSANDRO MEDEIROS DE LEMOS (OAB: 6429/AL).

PRESENTE o(a) LITISCONSORTE José Cícero Soares de Almeida.

PRESENTE o(a) LITISCONSORTE Sandra Maria Arcanjo.

PRESENTE o(a) ADV. DO LITISCONSORTE (José Cícero Soares de Almeida e Sandra Maria Arcanjo) DR. Daniel Felipe Brabo Magalhães e MARCELO HENRIQUE BRABO MAGALHÃES.

ABERTA a audiência. Tendo o juízo verificado que as partes chegaram a uma conciliação, foi HOMOLOGADO o presente acordo, nos seguintes termos:

CLÁUSULA 01- FICA EXCLUÍDA DESTA LIDE A SEGUINTE PARTE: SR. Ernande Torres Baracho (litisconsorte) com a concordância expressa das partes.

CLÁUSULA 02- Compra do imóvel ora alugado para o Núcleo do Peti Bela Vista, no prazo de até 07/05/2010, situado na Rua Coronel Salustiano, nº 310, Sítio São Jorge-



PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA DO TRABALHO
TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 19ª REGIÃO



Barro Duro, nesta cidade, conforme Processo Administrativo nº 0300/056136/2009 e respectivo contrato administrativo, a ser publicado no Diário Oficial do Município até 13/11/2009;

CLÁUSULA 03- Construção, no prazo de até 08/11/2010, de 01 (uma) escola na localidade da então Vila Emater, ou adjacências, para funcionar em sistema integral (turno e contra-turno escolar), com capacidade para atender à demanda da região;

CLÁUSULA 04- Implementação definitiva, no prazo de até 07/05/2010, do Projeto de Programa de Transporte Escolar Gerenciado pelo Município de Maceió, com a compra de 31 (trinta e um) ônibus destinados ao transporte escolar municipal;

CLÁUSULA 05-Encaminhamento a Câmara Municipal de Maceió de Emenda Aditiva ao plano plurianual (2010/2013) de proposta de aportes financeiros suficientes à manutenção da referida escola e do Núcleo do PETI Bela Vista, com rubricas específicas para tanto no prazo de até 08/12/2009;

CLÁUSULA 06- Construção de 01 (uma) creche-escola, no prazo de até 07/11/2011, que funcionará na localidade da então Vila Emater I e II ou adjacências, para atender à demanda da região;

CLÁUSULA 07- Encaminhamento trimestral no último dia útil dos meses de março, junho, setembro e dezembro, a partir de 31/03/2010 ao MPT, pela Secretaria Municipal de Assistência Social, de relação atualizada das famílias contempladas com o Bolsa família e das crianças inseridas no PETI da região da Vila Emater I e II até 07/11/2012;

CLÁUSULA 08- Garantia de cobertura do Programa de Saúde da Família - PSF, na Vila Emater I e II, como política prioritária para a localidade e equipe exclusiva para a região;

CLÁUSULA 09- Encaminhamento trimestral no último dia útil dos meses de março, junho, setembro e dezembro, a partir de 31/03/2010 ao MPT, até a efetiva extinção do atual "LIXÃO", pela GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE MACEIÓ, das escalas de plantão dos guardas municipais com função de evitar o acesso de crianças na localidade do Lixão da Vila Emater I e II;



PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA DO TRABALHO

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 19ª REGIÃO



CLÁUSULA 10- Implementação e divulgação do sistema de Disque-denúncia (0800) até 07/05/2010, com call center estruturado para receber denúncias sobre quaisquer formas de exploração de trabalho infantil e abuso sexual contra crianças e adolescentes;

CLÁUSULA 11- O inadimplemento do acima pactuado implica no reconhecimento da procedência de todos os pedidos constantes da inicial, inclusive o restabelecimento da multa por dano moral coletivo, limitado aos respectivos mandato e investidura, como também aos itens próprios de cada ente e/ou litisconsorte;

CLÁUSULA 12- Na ocorrência de fatos supervenientes, devidamente justificados e comprovados junto ao MPT e nestes autos, a cláusula 11 poderá ser repactuada pelas partes, com vistas ao atendimento dos objetivos desta conciliação judicial;

CLÁUSULA 13- AS PARTES CONCORDAM COM A EXTINÇÃO IMEDIATA E SEM RESOLUÇÃO DE MÉRITO DO MANDADO DE SEGURANÇA 00209.2009.000.19.00.6 E DESISTÊNCIA DO RESPECTIVO AGRAVO REGIMENTAL DO MPT, DEVENDO A SECRETARIA OFICIAR OS DESEMBARGADORES RELATORES DE IMEDIATO.

E para constar, foi lavrada a presente ata que vai assinada na forma da lei.

HENRIQUE COSTA CAVALCANTE- Juiz do Trabalho

Ministério Público do Trabalho- Procuradoria Regional do Trabalho da 19ª Região-
AUTOR

Município de Maceió - RÉU

JOSÉ CÍCERO SOARES DE ALMEIDA (PREFEITO DE MACEIÓ)-
LITISCONSORTE

SANDRA MARIA ARCANJO (SECRETÁRIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ) - LITISCONSORTE

DANIEL FELIPE BRABO MAGALHÃES- ADV.DO LITISCONSORTE



PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA DO TRABALHO
TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 1ª REGIÃO



MARCELO HENRIQUE BRABO MAGALHÃES- Adv. do Litisconsorte

ERNANDE TORRES BARACHO (Superintendente da SLUM - Superintendência de Limpeza Urbana de Maceió)- Litisconsorte

FERNANDO CARLOS ARAUJO DE PAIVA- Adv. do litisconsorte

ALESSANDRO MEDEIROS DE LEMOS- Adv. do litisconsorte

ENAURA LIVIA VERGETH GRANGEIRO- DIRETOR (A) DE SECRETARIA

NÚBIA SORAIA DE MAGALHÃES SANTOS- Assistente de Audiência