



## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A QUESTÃO É FAZER SENTIDO

## HUMAN RIGHTS EDUCATION: THE QUESTION IS TO MAKE SENSE

Ricardo Lopes Dias\*

Universidade Federal do ABC – UFABC

 <https://orcid.org/0000-0003-0029-0784>

[ricardoearte@hotmail.com](mailto:ricardoearte@hotmail.com)

João Clemente de Souza Neto\*\*

Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

 <https://orcid.org/0000-0003-3348-8316>

[joao.souza@mackenzie.br](mailto:joao.souza@mackenzie.br)

**RESUMO:** A Declaração Universal dos Direitos Humanos, instrumento moderno para o imprescindível redirecionamento de nossas práticas, valores e relações com os outros não é um ponto descolado da história e sim o desdobramento de vários momentos que a fomentaram. Este trabalho traz um rastreamento bibliográfica destes momentos segundo linhas do tempo propostas por alguns autores que analisaram a chamada “invenção” dos Direitos Humanos, e aponta a educação escolar e social com o meio efetivo de promover e dar “sentido” a estes direitos entre os povos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos Humanos; educação; história; pedagogia social.

**ABSTRACT:** The Universal Declaration of Human Rights, a modern instrument for the indispensable redirection of our practices, values and relationships with others, is not a disconnected point in history, but the unfolding of several moments that nurtured it. This article brings a bibliographic tracing of these moments, according to timelines proposed by some authors who analyzed the so-called “invention” of Human Rights, and points to school and social education as the effective means of promoting and giving “meaning” to these rights among nations.

**KEYWORDS:** Human rights; education; history; social pedagogy.

---

\* Pós-Doutor e Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP; professor no PPG EAHC do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie; membro do Socius – UTL, do Instituto Catequético Secular São José e da Pastoral do Menor.

\*\* Doutorado em Ciências Sociais, e pós-doutorado (2005) em Sociologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

## INTRODUÇÃO

Nenhum estudo sobre Direitos Humanos pode prescindir do encontro com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), marco da guinada moderna da humanidade para a reflexão e para o enfrentamento de seus crimes contra a própria vida humana. Contudo, a promulgação da DUDH pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no dia 10 de dezembro de 1948, não é a gênese dos Direitos Humanos e nenhum dos 30 artigos da DUDH é dogma revelado ou produto de elucubração filosófica, descolado de uma história real que o justifique. É a essa história extensa, que recua à chamada Antiguidade, mas que ainda está sendo escrita em nossos dias, que abordamos aqui.

Os Direitos Humanos são, portanto, um produto direto da história. Porém, de uma história que lega um rastro de sangue e de injustiças aos sobreviventes que muito remete à descrição de Walter Benjamin de como poderia ser o Anjo da História. Com base na figura do *Angelus Novus*, de Paul Klee, Benjamin (1987) descreve o Anjo da História com um olhar perplexo, de costas para o futuro, mas impelido em direção a ele por um forte vento que sopra em suas asas abertas – esse vento, diz Benjamin, é o “progresso”. O Anjo da História teria, então, sua face voltada ao passado de calamidades acumuladas. Na medida em que é arrastado ao futuro, ele contempla corpos ao chão e destroços resultados da história da violência que permeia e caracteriza a história humana.

Contudo, a analogia benjaminiana não é centrada em anjos. Fala de humanos. Fala da relação entre progresso e destruição; avanço e opressão. Desta perspectiva, o passado não esconde as consequências, os gritos e os sonhos pela justiça. Aliás, é neste chão de corpos e destroços que são erguidos

os primeiros fundamentos para a consciência e para a consolidação do que hoje, apropriadamente, chamamos de Direitos Humanos.

A consciência da violência contra o outro, de certa forma, esteve presente em toda história, mas em muitos casos, a questão era que não fazia “sentido” pensá-la como tal, como opressão ou injustiça. Há uma variedade de palavras para camuflar a violência e justificá-la, às vezes, apontando as vítimas como as próprias responsáveis pelo mal sofrido. Recorremos, então, à Orlandi (2007) no que fala acerca da noção de “sem-sentido”. Não é que os dominadores não tivessem consciência de suas violências, mas que as justificavam em argumentos e costumes que não mais se sustentam. O que é novo em Orlandi (2007) é que, em alguns casos, tais práticas opressoras partiam também do desconhecimento de outros modos de pensar e de viver. Uma sociedade com pouca experiência em relações de solidariedade e de respeito mútuo jamais poderia pensar a vida segundo os atuais princípios dos Direitos Humanos. Exemplo disso é que ainda hoje alguns dos direitos da DUDH permanecem estranhos à realidade e à consciência de muitos indivíduos, grupos e povos. Entre nós, a suspeita vulgarmente disseminada de que os Direitos Humanos só servem para “proteger bandidos” reflete muito essa incompreensão do seu “sentido”.

Por este motivo, a educação em Direitos Humanos se tornou a aposta da DUDH. A escola passa a ser um instrumento central desta educação, por meios legais, porém ela não preenche todos os cantos da sociedade nem alcança a todos que, por lei, deveria alcançar. A estes espaços e a estas pessoas, a educação informal, solidária e muitas vezes “amadora”, limitada e voluntária, é que atua para a conscientização político-econômico de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Esta é a pedagogia voltada ao social, ou seja, uma pedagogia de libertação com foco na humanização das pessoas e na ação em favor da vida.

Na condução deste trabalho, iniciamos com um rastreamento de momentos marcantes do processo de construção da consciência dos Direitos Humanos mediante uma revisão bibliográfica centrada em demonstrar os Direitos Humanos como uma possibilidade de garantia do desenvolvimento da vida humana. Nessa primeira parte, destacamos momentos históricos elencados nas sínteses de obras como Hunt (2009), Orlandi (2007), Zveiter (2005) e Oliveira (2010). Tratam-se de diferentes “linhas do tempo” que procuram rastrear origens e rumos da história dos Direitos Humanos. Na segunda parte, focamos a necessidade da democratização do processo de construção dos Direitos Humanos para que seja, de fato, universal. A partir de Santos (1997) e de Segato (2006), ressaltamos o perigo de uma sobreposição de uma moral local ao global, ou seja: dominação; e o caminho para uma DUDH que seja propriamente “Universal”, construída por todos. A seguir, partimos das noções de “sem-sentido” e “não-sentido”, de Orlandi (2007), para abordar a Educação Escolar e a Pedagogia Social como os mecanismos eficazes para, enfim, conscientizar as pessoas e suas sociedades de seus direitos e de suas responsabilidades para com a vida humana total.

É nossa perspectiva que a educação se ocupe sempre em fortalecer os Direitos Humanos na direção da defesa incondicional da vida humana. Educar em Direitos Humanos é, portanto, olhar para o passado como fez o Anjo, de Benjamin, mas não tão impotentemente. Mediante uma pedagogia humanizadora e emancipatória pode-se reorientar rumos, reedificar ruínas e reparar narrativas e práticas que nos conduziram às desigualdades históricas. Educar para a formação humanista e reparadora daqueles destroços requer, sobretudo, apreender o sentido dos Direitos Humanos para agir, efetivamente, em prol da defesa da vida humana.

## OS DIREITOS HUMANOS E OS SEUS PRECEDENTES HISTÓRICOS

Consensualmente, quando pensamos em Direitos Humanos, remetemo-nos ao cenário pós-guerra<sup>1</sup> - precisamente, no dia 10 de dezembro de 1948, dia da aprovação e proclamação da DUDH pela Assembleia Geral da ONU. Como é cediço, a DUDH (ONU, 1948) é uma resposta, uma “reação” das Nações Unidas aos motivos que desencadearam a Segunda Guerra Mundial e os massacres de proporções imensuráveis que grupos humanos infligiram aos seus semelhantes. Contudo, houve precedentes que, embora modestos e incipientes diante da DUDH, anteciparam avanços e, de certa forma, a prenunciaram, afinal, como nos interessa sempre afirmar neste trabalho, a consciência em que florescem os Direitos Humanos não surgiu aleatória e subitamente e, sim, da continuidade de um insistente grito oprimido, nem sempre atendido, mas sempre pronunciado e percebido.

Publicada pela historiadora norte-americana Lynn Hunt em 2007, **A invenção dos Direitos Humanos** foi recebida pela acadêmica como a análise mais abrangente da história dos Direitos Humanos<sup>2</sup>. Em sua abordagem, o passado dos Direitos Humanos é fundamentalmente marcado no Século XVIII. Os fatos pontuais que Lynn Hunt destaca são a (1) Declaração de Independência dos EUA (1776), de Thomas Jefferson; e a (2) Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, inicialmente delineada pelo Marquês de Lafayette, em janeiro de 1789, provavelmente com a ajuda de Thomas Jefferson com quem havia se aliado e lutado pela independência dos EUA, e discutida e aprovada em 27 de agosto de 1789, após a consumação da Revolução Francesa com a queda da Bastilha em julho daquele ano.

Hunt não vê estes dois documentos com romantismo. Ela está ciente, e destaca que os conceitos de homem, igualdade, liberdade, direito, dentre outros “conhecidos” já no século XVIII, não possuem total equivalência com os

<sup>1</sup> A Segunda Guerra Mundial, o conflito internacional ocorrido entre os anos de 1939 e 1945 e que legou mais de 46 milhões de vítimas (GILBERT, 2014).

<sup>2</sup> Ver: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/35732/lynn-hunt-e-a-invencao-dos-direitos-humanos>.

conceitos atuais. Jefferson, por exemplo, “era um senhor de escravos, e Lafayette, um aristocrata” (HUNT, 2009, p. 17). No entanto, considerando exatamente os contextos é que ela os vê como diferenciais, não como hipócritas. Podia-se falar de “Direitos Naturais” (expressão romana que na França, a partir de Rousseau, passou a ser designada por “Direitos Humanos”) “inerentes ao homem”, direitos “evidentes”, mas não na mesma dimensão que estes termos se dilataram e significam atualmente.

Do mesmo modo, a noção de indivíduo como um ser relativamente autônomo do social e do religioso até tinha raízes profundas e antigas, respaldada nas noções de interioridade, psique, alma cristã e consciência protestante, mas, na prática, segundo aborda Hunt, as pessoas teriam progressivamente se desvinculado da coletividade familiar e da massificação social, se individualizando por reflexo da leitura de romances que foram formadores da empatia<sup>3</sup> pelo sofrimento do outro. É então que a tortura e a punição religiosa e/ou estatal sobre o corpo do indivíduo, expostas publicamente ou não, teriam passado a ser questionadas socialmente.

Assim, baseando-se na noção de “comunidade imaginada” de Benedict Anderson, Hunt (2009) destaca o valor dos romances do século XVIII como fundamentais para mudar o pensamento das pessoas de dentro para fora. Ao abordar o sofrimento dos menos privilegiados, os romances teriam promovido em seus leitores empatia pelos protagonistas. Os romances epistolares de Rousseau (Julia ou a nova Heloisa [1761]) e de Samuel Richardson (Pamela [1740-41] e Clarissa [1747-48]), são, portanto, analisados como agentes desta mudança porque neles os valores sociais e religiosos vigentes que regiam as mulheres protagonistas foram abordados e expostos com vista a conscientização do sofrer do outro, e assim promoveram empatia por seus dramas em questões como de casamento imposto, autoridade paterna e amor

<sup>3</sup> Empatia é o termo usado para expressar em tempos atuais o conceito de pensar o sofrimento do outro semelhante a nós. No Século XVIII, o termo empregado para isso era “simpatia” (HUNT, 2009).

individual. Nestes romances não haviam heróis aristocratas do passado, como os romances anteriores, mas personagens comuns em enredos de vulnerabilidades igualmente comuns à época.

Outro elemento que marca definitivamente a história dos Direitos Humanos em Hunt (2009) é o fator político que as declarações americana e francesa introduziram às velhas noções de “Direitos Naturais” ou do homem. Este é um grande diferencial, posto que ter declarações apenas filosóficas/idealistas não mudariam efetivamente o mundo. Em um Estado monárquico o rei é soberano e o Direito é todo centrado nele e na sua religião, mas uma eventual passagem da monarquia à República reorganizaria isso, transferindo a soberania do monarca à nação. Formada por cidadãos livres, individuais e autônomos, a nação definiria o próprio código de Direito para regulamento interno, o seu Contrato Social (ROUSSEAU, 2006).

Do mesmo modo, outra abordagem que aponta o desenvolvimento histórico dos princípios humanísticos dos Direitos Humanos é feita em Orlandi (2007). Tendo como foco a educação em Direitos Humanos, a autora volta-se para as formulações discursivas surgidas a partir do século XVII acerca deles, como a petição dos ingleses a Carlos I “reclamando dos impostos ilegais, das ocupações pelos soldados das casas de gente boa, e das prisões sem justa causa”; a sucessiva *Bill of Rights* de 1689, que pretendia a limitação da autoridade real e o não-fechamento do Parlamento; e as declarações dos americanos (Declaração de Independência de 1776) e dos franceses (Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789). Para Orlandi, estas evoluções discursivas dos Direitos Humanos marcam a ruptura do homem moderno com a herança medieval.

Contudo, é surpreendente a sugestão de que, dentre os vários momentos históricos que podem ser elencados antes destes documentos, uma possível inspiração primária a todos eles tenha sido um conhecido discurso de Jesus Cristo, registrado na Bíblia: **O Sermão do Monte** (Evangelho de Mateus,

capítulos 5 a 7). Como ela sugere, os princípios que compõem este sermão seriam “os germens” dos discursos de direitos.

O discurso sobre direitos humanos tem longa tradição. Para os ingleses, a inspiradora é a Carta Magna de 1215. Paralelamente, já encontramos petições feitas pelos franceses, pelos Estados Gerais, em 1355 e 1484. Podemos remontar, como é de senso comum, de certa maneira, cada vez mais longe, e encontrarmos os germens desse discurso no Sermão da Montanha, de Jesus Cristo (ORLANDI, 2007, p. 301).

Ora, datado do primeiro século, o Sermão do Monte chegaria aos séculos XVII e XVIII como “germinante” por conta do predomínio do discurso cristão no pensamento ocidental como leitura do mundo todo. Percebe-se esta influência, por exemplo, na Declaração de Independência dos EUA quando se declara “que todos os homens são **criados** iguais, dotados pelo seu **Criador** de certos direitos inalienáveis” (ORLANDI, 2007, p. 301)<sup>4</sup> e na Declaração Francesa que, embora feita por seguidores iluministas de Voltaire, fala ainda do “Ser supremo” (ORLANDI, 2007, p. 303), naquilo que a autora considera “o passado cristão dos parlamentares que fazem dela, como queira J. J. Rousseau, ‘um catecismo cívico’, uma secularização dos dez mandamentos...”. Assim, os discursos e os documentos de direitos desenvolvidos não poderiam ser dissociados do pensamento cristão que permeava e orientava estas populações.

Em análise parecida, Zveiter (2005) historiciza os princípios dos Direitos Humanos, mas em sua abordagem, a genealogia dos Direitos Humanos não remete ao cristianismo e sim o antecede em quase dois mil anos, recuando às origens do Judaísmo e da Torá. Na cronologia dos antecedentes dos Direitos Humanos que Zveiter traça, destacam-se (1) a Carta Magna de 1215, na Inglaterra de João Sem-Terra; (2) as constituições de Melfi (1231), de Frederico II

<sup>4</sup> Além das alusões ao “Criador” dos homens, a Declaração fala ainda das “Leis da natureza e do Deus da natureza”, apela ao “Juiz supremo do mundo” e declara sua confiança na “proteção da Divina Providência” (HUNT, 2009).



de Svévia, na Itália do Séc. XIII, que prescreveu a obrigatoriedade da mesma lei a todos, indistintamente (nobres ou plebeus) e instituiu o julgamento como atribuição apenas de juízes escolhidos pelo rei, não por religiosos ou nobres; (3) o pensamento crítico de Marcílio de Pádua e Occam que nos séculos XIII e XIV apontaram que a origem do poder e da sociedade era a vontade do homem, abrindo caminho para a Reforma Protestante, a liberdade de consciência e para os desdobramentos de Rousseau e do Estado Civil; (4) a lei de *Habeas Corpus*, de 1679, na Inglaterra; (5) as Declarações de Virgínia, Nova Jersey e Carolina do Norte (EUA); e (7) a Independência dos EUA e a Revolução Francesa, no Séc. XVIII.

Todos estes momentos são dados como precedentes históricos da DUDH, contudo o que propõe de peculiar é que os Direitos Humanos “têm assento nos mais remotos princípios e fundamentos da filosofia em que se estruturam a moral e a ética judaica” (ZVEITER, 2005, p. 55, 56). Assim, os Direitos Humanos teriam uma “gênese judaica” e a universalização de seus princípios teria se dado a partir de suas dissidências: o cristianismo e o maometismo.

Partindo de Abraão, ancestral comum aos árabes e aos judeus, Zveiter vê sua “eleição divina” para a constituição de um novo povo como uma “reconstrução da humanidade”. Portanto, o judaísmo seria um “humanismo” fundado na unidade universal que considera todos como descendentes de Adão e Eva, sendo a liberdade intrínseca à humanidade desde o início quando lhe fora facultado o escolher entre o bem e o mal.

Zveiter também associa o mito judaico aos contextos das Declarações de Independência dos EUA e da Revolução Francesa. Quando Benjamin Franklin e Thomas Jefferson foram consultados sobre o emblema da futura União Americana eles teriam sugerido que a insígnia dos Estados Unidos representasse os Filhos de Israel fugindo pelas águas separadas do mar a caminho da liberdade. Esse quadro deveria ser encimado pela frase ‘Resistência

aos Tiranos É Obediência a Deus'. Do mesmo modo, na Convenção Nacional da França Revolucionária os líderes populares teriam se referido a si próprios como herdeiros de uma “nova Canaã” (ZVEITER, 2005, p. 64-65).

Por último, relaciono a linha do tempo de Oliveira (2010) que recua ainda mais os precedentes históricos dos Direitos Humanos a tempos e elementos memoráveis e modeladores do pensamento humano como o Código de Hamurabi, da Babilônia do século XVIII a. C.; ao pensamento de Amenófis IV, do Egito no século XVI a. C.; à filosofia de Mêncio (China, século IV a. C.); à República, de Platão (Grécia, século IV a. C.) e ao Direito Romano, dentre outras contribuições culturais ancestrais.

Para além desta base, os Direitos Humanos teriam sido “diferentes ordenamentos jurídicos da Antiguidade” sob a ótica religiosa como as leis judaicas, e na Idade Média, sob o Cristianismo, destacando as elaborações decorrentes da Patrística (Tertuliano e Agostinho) e da Escolástica (Tomás de Aquino), especialmente o pensamento jusnaturalista que considerava o direito natural superior ao direito positivo (BOBBIO, 1995). Essa predominância do natural/ divino ocorre a partir da idade média, fundamentada em afirmações paulinas como a de que há “a lei (de Deus) gravada no coração dos homens” (Bíblia, Carta de Paulo aos Romanos 2:15). Mesmo estabelecendo uma hierarquia, este pensamento não excluía o Direito Positivo (a lei humana), contudo, na passagem da Idade Média para a Moderna, o Estado passou a ocupar o protagonismo e “concentra em si todos os poderes, em primeiro lugar aquele de criar o direito” e “quer ser o único a estabelecer o direito” (BOBBIO, 1995, p. 26), reconhecendo apenas o Direito Positivo e reduzindo o arcabouço legal do Juiz às leis que o próprio Estado decretou.

Mesmo assim, a “proteção” dos Direitos Humanos que hoje se fundamenta exclusivamente em leis estatais ou em convenções e tratados internacionais, teria inicialmente “princípios de proteção de valores humanos sob a óptica religiosa” (OLIVEIRA, 2010, p. 16). No entanto, Oliveira vê a

Revolução Francesa como o grande marco inicial da Era dos Direitos posto que seria ali que, de modo mais concreto, se veria a passagem dos homens da condição de “súditos” à condição de “cidadãos” através de sua valorização política na legitimação de seus governantes via eleições. “Antes da Revolução o que havia era apenas uma Era dos Deveres” (OLIVEIRA, 2010, p. 24), uma Era que sucumbiria à Era dos Direitos.

Portanto, o que podemos perceber como convergência de horizontes entre os autores aqui brevemente pontuados é que os Direitos Humanos, como uma construção histórica refletida a partir de contextos de dor e injustiças, apontam, sobretudo, um progressivo despertar de consciência que pode ter tido diferentes canais como a religião, a filosofia e o direito, mas que se caracterizou pela direção tomada em defesa da vida humana como valor maior. Esta busca contínua de superação de ideias e discursos desfavoráveis à vida e à aceitação do outro, de tratá-lo como humano que é, requer um posicionamento que ainda estamos aprendendo e que implica em tomar a vida como bem incondicional e sua defesa como missão.

## O “SENTIDO” DOS DIREITOS HUMANOS: QUESTÃO DE EDUCAÇÃO

Orlandi (2007) traz uma distinção entre as suas noções de “não-sentido” e de “sem-sentido” que, aplicado a esta discussão da universalização dos Direitos Humanos, torna-se fundamental para ressaltar o valor e a necessidade de uma educação humanista conjunta.

Para Orlandi (2007), a noção de “não-sentido” se refere a aquilo que ainda não aconteceu, mas pode vir a ser, especialmente porque há o saber sobre tal coisa, uma consciência de que aquilo pode acontecer um dia. Neste caso, alguns princípios humanizadores defendidos pela DUDH podem não fazer sentido local para algumas populações, seja por falta de experiências nestas áreas, seja por contextos de enfraquecimento e vulnerabilidade social ou

política, mas a consciência da opressão está lá e pode inspirar caminhos para a superação. Não muito longe de nós, a própria educação escolar com qualidade, gratuita e ampla, “direito de todos e dever do Estado e da Família”, poderia configurar-se algo “não-sentido” na realidade de várias populações indígenas, ribeirinhas e rurais no Brasil. Para algumas destas populações, a educação escolar é uma realidade possível, esperada, mas ainda não concretizada plenamente em suas comunidades. Há consciência da possibilidade de que um dia se torne real, “sentida”, de fato, e é isso que alimenta esperança e municia as lutas dos movimentos étnicos ou grupais.

Por outro lado, a noção de “sem-sentido” refere-se a aquilo que, por não haver memória (consciência) de que tal experiência exista, nem mesmo se cogita sua possibilidade de acontecer. Certos princípios, e os direitos por eles sustentados, podem não fazer sentido algum porque sequer são pensados como possíveis de acontecer em algumas sociedades. Em razão desta falta de experiência e de consciência acerca de seus direitos, alguns povos ou grupos sociais poderão jamais vivenciar certos direitos e sequer os pleitearão.

Este estado de “sem sentido” é uma consequência direta não apenas de uma alienação de direitos, mas dos reflexos de uma história continuada de opressão extrema. Embora alienação e opressão estejam interligadas, sendo uma o meio para a outra, o viver vendo as sombras – repensando aqui a alegoria da caverna, de Platão (2001), não só mantém o pensamento na obscuridade como impede qualquer fagulha do pensar uma realidade diferente da conhecida.

Em todo caso, pensar práticas socioculturais sob as noções de não-sentido ou sem-sentido é, no mínimo, um exercício da função pedagógica, pois há de se propor mudanças em diálogo com as concepções míticas/ religiosas e tradicionais, evitando assim a alienação e a manutenção de processos de colonização. Pensemos as falas de algumas mulheres islâmicas acerca de não se verem vestidas ou tratadas como as mulheres ocidentais - por isso rejeitarem

veementemente este modo de ser. Não apenas não consideram a postura feminina ocidental como conquista e liberdade feminina, mas até como uma impostura que desonra o corpo e o papel da mulher na sua família e na sociedade. Deste modo, algumas conquistas das mulheres de países ocidentais podem não ser o anseio de muitas mulheres que vivem em comunidades tradicionais ou minorias étnicas e religiosas por ser, para elas, “sem sentido”.

Do mesmo modo, temas como o uso obrigatório de véu ou de burca, ou a prática mutiladora da circuncisão feminina (DINIZ, 2001), além de castigos físicos [tortura pública] e crimes de honra por questões morais e religiosas (WIKAN, 2010), são questões sensíveis que requerem um olhar interpretativo dos mitos tradicionais, das culturas e das religiosidades, de modo a compreender se estamos diante de fatos “não-sentidos” ou “sem-sentidos” para estas populações. Porém, em ambos os casos, o encontro interétnico respeitoso, não-étnocêntrico, não-colonizador, mas democraticamente construtor, pode sinalizar para uma educação transformadora e reorientadora.

Nenhuma cultura ou tradição pode pretender ser imutável diante da educação que visa a vida como valor absoluto. Concepções novas, não-sentidas ou sem-sentido, podem e devem ser objetos da educação transformadora. Esta é a aposta da DUDH porque “Talvez aí esteja uma função importante da educação em direitos humanos: instalar uma situação em que estes sujeitos possam passar do não-sentido ao sentido possível...” (ORLANDI, 2007, p. 309). Contudo, antes de avançarmos acerca da educação nos Direitos Humanos vale realçar o cuidado de interpretarmos os modos, culturas e religiões dos outros, e a necessidade de atenção para não sobrepormos nossa cultura e nossos valores como universais de modo a inferiorizar outras populações e suas lógicas tradicionais.

Pensar o outro de modo respeitoso é muito mais do que garantir-lhe um lugar à mesa de conversas. As práticas dos povos e grupos minoritários nunca são soltas, desligadas de algum pensamento basilar. As etnografias e as análises

antropológicas muito apontaram que aquilo que já havia sido pensado como selvageria, barbárie, atraso, preguiça, machismo, imoralidade, tortura, canibalismo, entre outros “imperdoáveis” aos europeus que primeiro se depararam com estas práticas em populações que encontraram nas suas aventuras mundo à fora, na verdade, tinha algum sentido e estava estruturado e legitimado por instituições, mitos ou perspectivas nativas tradicionais. Assim, o estudo antropológico do outro guinou de uma motivação colonizadora que pretendesse ensinar o outro como viver para uma disposição de esclarecer os motivos do outro pensar diferentemente, fazendo assim do outro, uma reflexão de novos olhares da vida e do mundo. A educação não pode prescindir desta análise para compreender o outro e suas lógicas, mas também não pode deixar de trazer a reflexão respeitosa sobre certos temas, dando “sentido” aos Direitos Humanos na defesa da vida.

Por não ser este um trabalho de cunho antropológico, não abordaremos exemplos etnográficos que endossam, caso a caso, os pontos do parágrafo anterior, mas brevemente mencionamos aqui a análise social de Darcy Ribeiro sobre o Brasil, no clássico **O povo brasileiro** (RIBEIRO, 1995) e três relevantes coletâneas etnográficas que descontroem olhares anteriores, estigmatizantes e etnocêntrico sobre a religião e sobre algumas atitudes “estranhas” de povos indígenas situados no Brasil, a saber: as obras **Transformando os deuses**, organizadas por Robin Wright (WRIGHT, 1999; 2004); **Deus na aldeia**, organizada por Paula Montero (MONTERO, 2006); e **Pacificando o branco**, organizada por Bruce Albert e Alcida Rita Ramos (ALBERT & RAMOS, 2002). Entre as várias obras que abordam a necessidade de um olhar antropológico para a diferença, estas três coletâneas de ensaios etnográficos que elencamos descortinam o mundo “estranho” e “profano” dos “selvagens”, de modo a explicitar lógicas nativas, olhares tradicionalmente construídos que divergem do olhar ocidental e cristão, e, com isso, apontam caminhos para uma discussão

efetivamente democrática e potencialmente construtora de relações interétnicas mais simétricas e mutuamente respeitadas.

O processo histórico da construção dos Direitos Humanos que resulta na atual configuração da DUDH exacerba a intencionalidade de que ela se torne um documento universal. Contudo, segundo Orlandi (2007), “o universalismo não é natural”. Não nascemos culturalmente iguais no mundo todo, mas podemos nos construir assim através de uma educação social e mundial nos Direitos Humanos realmente universalizadora.

Por universal, mesmo quando pensamos em direitos, há sempre a precaução de entender melhor o que queremos dizer. Constatar a diversidade das etnias no mundo não parece ter sido tão difícil quanto aceitá-la. Todo projeto de universalizar ideias, valores, leis e governos sempre subsidiou racismos e viu a diversidade como inimiga a suplantar. Para entender que o universalismo não é natural, paradoxalmente, é necessário primeiro admitir que os povos expõem visões elitistas de si em relação aos outros, repercutindo estas em atitudes etnocêntricas e racistas aos outros. Ou seja, se podemos dizer que há algo realmente universal isso é, certamente, a recusa da diversidade.

Logo, a educação que pretenda ensinar pessoas a serem pessoas que respeitam as outras pessoas, isto é, a educação em Direitos Humanos, é, em suma, contranatureza. De um modo ou de outro, nenhum povo pode prescindir dela; nenhum povo a possui em definitivo. Esta educação, para ser efetivamente universal e universalizadora, precisa **partir de todos para todos**.

A possibilidade de Santos (1997) de que, no plano internacional, haja uma versão de Direitos Humanos ocidentalizada se pondo como universal sem a anuência de outras versões é aplicada por Segato (2006) ao nosso contexto nacional como certo “localismo nacionalizado”. Com isso, Segato fala acerca da nacionalização de certa moral de uma comunidade local dominante impondo-se às demais comunidades. O Brasil, por seu tamanho e história, é pluriétnico,

diverso em idiomas e culturas, contudo algumas concepções surgem como gerais e únicas, privilegiando uma parcela do todo.

Um atual exemplo seria o fato de que nas últimas duas eleições presidenciais ficou flagrante o desrespeito inferiorizante com os eleitores do Nordeste brasileiro por conta da influência deles no resultado final, contrariando a vontade dos Estados do Sul e Sudeste. Eis um caso evidente da necessidade de discutir a tão badalada democracia brasileira. No mesmo naipe, a predominância masculina no cenário político e profissional em detrimento das conquistas femininas desde o século XX, os racismos, as uniões homoafetivas e o direito à adoção de crianças, a questão das cotas para negros, pardos e indígenas, são, dentre outros temas demandas da atualidade, carentes desta reflexão sobre a imposição de localismos ao pensamento nacional.



Quando a lei adere a uma das tradições, ou seja, a um dos códigos morais particulares que convivem sob a administração de um Estado nacional, e se auto-representa como algo indiferenciado com relação a esse código, encontramos-nos diante do que poderíamos chamar de 'localismo nacionalizado', dirigindo ao universo da nação a mesma crítica que levou Boaventura de Sousa Santos a formular a categoria 'localismo globalizado' para descrever o processo arbitrário de globalização de valores locais (Sousa Santos 2002). Seremos, nesse caso, prisioneiros de um 'colonialismo moral interno', para aplicar à nação a crítica ao 'imperialismo moral' de certa concepção e certa prática dos direitos humanos, que culpabiliza a diferença sem se deixar alcançar pela crítica que esta, por sua vez, poderia dirigir-lhe, como assinalou Berta Hernández-Truyol (SEGATO, 2006, p. 212).

É assim que Segato traz o debate internacional acerca da universalização de pensamentos locais para a realidade brasileira no que tange a sua multiétnica. O mito do Brasil homogêneo vai na contramão da sua etnografia. Não falamos todos a mesma língua nem temos todos uma única cultura. Nem todo brasileiro gosta de samba, joga bem futebol, toma caipirinha... isso fica evidente quando queremos ver a diversidade à nossa



volta. Historicamente, povos indígenas, ciganos, remanescentes de quilombolas e outras comunidades tradicionais minoritárias, assim como os regionalismos amazônico, nordestino, sertanejo, pantaneiro, gaúcho, não são levados em conta na imagem toda que se faz do Brasil. Nem mesmo o Brasil, tão mestiço como é, está imune à recusa universal da diversidade.

Contudo, o Século XXI deixou mais clara a questão da cultura da diversidade. Esta concepção exige cada vez mais que as pessoas tomem consciência de uma cultura dos Direitos Humanos. Neste sentido, a educação tem um papel proeminente na formação de novas subjetividades e ao mesmo tempo impulsionar todos à percepção do sentido da existência humana. Destacamos que a educação para os Direitos Humanos é simultaneamente uma educação para a convivência humana e para a paz. Temos consciência de que sem o desenvolvimento da justiça dificilmente teremos uma cultura da paz.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

No Brasil, o discurso da educação como direito do cidadão surgiu já nas primeiras constituições, como na de 1824 - forjada ainda no Brasil Império -, e na Constituição Republicana de 1891, mas foi somente na Constituição de 1934, no Art. 149, que a educação passou a ser definida como “direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos...”. Desde então, a educação foi declarada abertamente como obrigatória à família e ao Estado, mas na prática, ainda não ocorreria igualitariamente. Havia ainda uma “... distância existente entre a proclamação da *educação como direito de todos*, disposta na Carta de 1934 e o reconhecimento deste como *dever do Estado brasileiro*” (DIAS, 2007, p. 445, *grifos da autora*). Foi apenas na Constituição de 1988 – como que coroando os esforços de pensadores críticos das décadas de 50 e 60 na luta pela Escola Pública no Brasil (Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Paulo Freire) e

pela revitalização do processo educativo na redemocratização do Brasil - que a educação se torna definitivamente “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 205). Como destaca Dias (2007, p. 447), “a Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito”.

Esta universalização do acesso à escola pública, gratuita, não prescindiria de uma abertura à diferença, afinal não deveríamos propor uma educação homogeneizadora, nacional, mas uma(s) que atendesse(m) às necessidades dessa complexidade cultural que é o Brasil enquanto Estado plural, multicultural e multilíngue (pensando nos povos indígenas, em outros grupos tradicionais, e nas peculiaridades regionais). Especialmente na educação fundamental, Dias (2007, p. 452-453) destaca esse cuidado com o respeito à diversidade como caminho para, de fato, entendermos a igualdade de direitos no Brasil:

Todas as crianças devem ter o direito à educação independentemente de serem de origem negra, indígena ou branca. Logo, a igualdade é um paradigma de inclusão social. Todavia, a igualdade não pode ser tomada como uniformidade que acaba desconsiderando a diversidade.

Contudo, mais do que meramente “proclamar” a educação gratuita e igualitária como direito, o Estado deveria buscar, a todo custo, a sua efetivação. Levá-la à cabo de modo a promover a noção de Freire de “consciência de ser-no-mundo”, realçando no processo educativo uma conscientização do indivíduo histórico a partir de sua realidade para produção de mudanças no seu entorno. Assim, conquanto se possa remontar a história da educação como um direito universal ao período do Império, a educação em Direitos Humanos nas escolas brasileiras é relativamente recente e engatinha a desenvolver-se na prática.

Instrumento nacional de parametrização da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio em toda rede educacional - seja pública ou

privada -, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) foi homologada apenas em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio). Este avanço, embora tardio, teve seu gérmen na Constituição Federal de 1988, precisamente no seu Artigo 210, que previa tal mecanismo para a fixação de “conteúdos mínimos [...] de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”<sup>5</sup>.

Xavier Filha (2020) traz uma discussão oportuna acerca do que, inicialmente, considera ser uma busca de “agulha no palheiro”: as poucas aparições do termo Direitos Humanos no texto da BNCC. Em sua busca nos campos acerca da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental na BNCC, localizou apenas 4 ocorrências da expressão Direitos Humanos, o que a levou a considerar haver um motivo para tal silenciamento e se este seria a negação da criança como um sujeito de direito. Embora a autora chegue, ao final de seu texto, a conceber que “... mesmo inexistindo, o termo ‘Direitos Humanos’ está presente e amplamente inserido em muitos outros temas, está na articulação com vários direitos de aprendizagem contidos na BNCC” (XAVIER FILHA, 2020, p. 156), é deveras oportuno o apontamento desta discussão acerca do ensino de Direitos Humanos desde a infância, na escola<sup>6</sup>, não sendo menos importante também o apontamento da necessidade da escola ter liberdade para promover (e proteger) os direitos das crianças a uma escola laica.

Quanto a educação superior, a Resolução nº 1/2012, do Ministério da Educação (MEC), que tratou das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, instituiu a disciplina de Direitos Humanos também nos cursos universitários, visando a “formação de uma consciência cidadã”

<sup>5</sup> O MEC traça a linha do tempo deste processo que resultou na implementação da BNCC nas escolas do Brasil em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 31 mar. 2023.

<sup>6</sup> A BNCC recorre ao Decreto n. 7.037/2009, que aprovou e determinou o **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3), um dos avanços elencados na linha do tempo do MEC citada na nota anterior.

(BRASIL, 2012, Art. 4º Inciso III). Este é um enorme passo para a expansão da educação nos Direitos Humanos que, passando pela “transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente” (BRASIL, 2012, Art.7º Inciso I), oxigena o pensamento geral da academia em torno dos Direitos Humanos e das responsabilidades de cada cidadão diante deles, inclusive, nas suas especialidades profissionais.

Com estes dispositivos legais atende-se oficialmente a uma antiga demanda quanto ao uso da educação para a promoção da consciência humanista necessária à formação de uma sociedade democrática e respeitosa à dignidade humana universal. A simples judicialização dos temas dos Direitos Humanos não basta para a correção de práticas injustas habituais e para um compromisso com novas posturas. Do mesmo modo, por si só, acordos internacionais assinados e seguidos no plano institucional, mesmo que sustentados pela força da lei, não podem prescindir dos meios convencionais da educação escolar e universitária para uma sementeira efetivamente transformacional de princípios, valores e modos.

Orlandi (2007, p. 308) destaca a relevância que a DUDH confere à educação ao afirmar que “podemos assim reconhecer que a educação tem um papel importante nisso. Ela poderia ser uma prática que levasse a reconhecer no outro homem o que somos, sendo diferentes”. A Educação, sendo um mecanismo eficaz de construção na história humana, é a chave para compor essa consciência universal, empática, respeitosa e solidária pretendida na DUDH. Pelo que notamos na ideia de “autoevidência” da natureza humana de toda pessoa, a universalidade dos Direitos Humanos é dada como natural. Contudo, a igualdade e a universalização do reconhecimento desta natureza e dos direitos inerentes só são possíveis por um processo educativo que implique em uma conscientização deste indivíduo enquanto um ser político, portador de direitos e deveres na sociedade em que vive. Em outras palavras, mesmo que

nasçamos “naturalmente iguais”, temos que aprender a agir, na prática, como podemos nos relacionar em condições de igualdade política e cultural.

Um detalhe importante aqui é o argumento de que “a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela” (ORLANDI, 2007, p. 310). Não aprendemos do nada, mas a partir da vivência, basta lembrar que a DUDH surge como uma reação das Nações Unidas às situações que desembocaram na Segunda Guerra Mundial. Não querendo mais ver nada igual àquilo, aprendida a lição ao custo de tantas vidas, segue-se a luta pela efetivação dos Direitos Humanos no mundo como prevenção da repetição da barbárie vivida.

É assim que os sentidos pretendidos dos Direitos Humanos encontram-se historicizados, ou seja, os 30 artigos da DUDH não são produtos de uma elaboração distante das realidades históricas vividas, mas das crises e injustiças sentidas. Por este motivo, a educação em Direitos Humanos inicia-se por uma revisão histórica das injustiças infligidas aos outros.

Além das agências formais da educação há outras instituições que também educam. Várias instituições socioeducadoras – governamentais, religiosas ou filantrópicas - atendem pessoas em privação de liberdade (em cárcere/ detenção), adicção (toxicodependentes internados em Comunidades Terapêuticas - CT), pessoas que se encontram em situação de rua, imigração desassistida ou desabrigados, e em outras situações de vulnerabilidade social e exposição à violência. Nestas instituições a ação em favor destas parcelas da sociedade implica também em formas educativas, reparadoras e libertadoras. Assim como na educação escola formal, a educação social promovida por estas instituições também pretende ser uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 17). É uma Pedagogia Social.

À medida em que os Direitos Humanos ganham força, se torna necessário que todos os espaços sejam espaços educadores. Uma vez que a

educação em Direitos Humanos não é uma educação para um grupo em detrimento de outros, mas para todas as pessoas humanas, cada sujeito humano tem que aprender a respeitar a si, ao outro e ao planeta. Por isso, partimos do pressuposto que não só a escola deve educar em Direitos Humanos, mas todos os territórios possíveis, e a própria cidade, devem ser educadores. Ricos e pobres, isto é: todos, igualmente, são, simultaneamente, sujeitos favorecidos pelas conquistas humanitárias e sujeitos de promoção delas, e assim, devem usufruir e cooperar para uma prática de respeito ao bem-viver de todos.

Por Pedagogia Social nos referimos ao desenvolvimento da pedagogia que se interessa pelas conexões entre a sociedade e a educação no sentido amplo. Como disciplina, a Pedagogia Social combina perspectivas das Ciências Sociais com perspectivas da Pedagogia, focando, assim, em uma disciplina que prioriza, pela educação conscientizadora e emancipatória, a humanização das relações pessoais e da convivência social.

Segundo Rynänen (2023), a pedagogia com esta compreensão abrangente do social nasceu na Alemanha, no século XIX, a partir de duas vertentes, que são: a de Karl Mager (1810-1858) e a de Adolph Diesterweg (1790-1866). Enquanto Mager propunha uma ampliação da educação que extrapolando os espaços tradicionais da educação pudesse conectar-se com a sociedade, Diesterweg a pensava como uma educação voltada às populações em condições sociais desfavorecidas, como um meio de ajudá-las com a luta pela superação de seus dramas.

Além de desenvolvimentos teórico-disciplinares da Pedagogia Social em outros países da Europa com Espanha e França, Souza Neto & Schwartz (2022) apontam como pensadores fundantes na América Latina autores como Enrique Dussel (filosofia da libertação), Hugo Assmann e Leonardo Boff (teologia da libertação), Ignacio Martín-Baró (psicologia da libertação) e Paulo Freire (pedagogia da libertação). Em razão deste arcabouço é que “o desenho dela [Pedagogia Social] está dado nas práticas e experiências dos movimentos

sociais de cunho libertário” (SOUZA NETO & SCHWARTZ, 2022, p. 32). Todo movimento que atua com a educação nos planos popular, comunitário e social, como meio para a libertação a partir de uma consciência histórico-política da realidade e dos efeitos das desigualdades sociais, reflete faces desta pedagogia que se define como Pedagogia Social. Assim sendo:

Nas tradições brasileiras e latino-americana, a pedagogia social ou a educação social é **forjada nos movimentos sociais de libertação**. É deles que emergem a epistemologia e a ontologia da pedagogia social. A consciência da pedagogia social aparece nos movimentos vinculados à criança e ao adolescente em situação de rua e na rua. São eles a Pastoral do Menor, o Movimento Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral da Criança e diferentes projetos vinculados a esses movimentos. Outros também se incluem, como o Movimento em Defesa da Mulher, pela Moradia, pela Terra e de Favelas. Cada um desses movimentos produz uma pedagogia. Isto significa que **não há uma única pedagogia social. O que une todas as pedagogias é uma perspectiva ontológica e epistemológica comprometida com a libertação de homens e mulheres**, e a construção de um projeto civilizatório sem exploração, fundado no reconhecimento e acolhimento do outro e da natureza (SOUZA NETO & SCHWARTZ, 2022, p. 33, grifo nosso).



Intrinsecamente ligada aos Direitos Humanos, a Pedagogia Social centra-se, sobretudo, na prática, na ação social que visa contrapor-se ao processo de desumanização/ coisificação dos indivíduos. A política dos Direitos Humanos, segundo a perspectiva com que corrobora a Pedagogia Social, é societária, ou seja, embora seja também feita por instituições da sociedade civil, é dever do Estado. Por este motivo percebe-se que “o Estado precisa ser educado para ser educador” (SOUZA NETO & SCHWARTZ, 2022, p. 38). Não se trata, então, de uma ação contra o Estado, mas para ele, para que ele aja em favor dos oprimidos e promova a justiça social na escala em que lhe compete. Contudo, certo é que os autores alertam que o educador social se mantenha conscientemente ético todo o tempo, não permitindo que interesses particulares de exploradores do Estado, de partidos políticos, de organizações e de

empresas possam, nos bastidores, fazer uso da ação educadora. A ética humanitária do educador, neste caso, precisa permanecer atenta às tramas corrosivas de certas formas do poder.

Assim, com a proposta de uma educação para a humanização das relações sociais, a Pedagogia Social é o caminho para uma conscientização sociopolítica e para a concretização de uma sociedade mais justa que se reconheça múltipla e diversa, responsável por cada cidadão que a compõe (sem deixar ninguém excluído dela). Logo, mais do que o ensino escolar convencional, a educação de que se fala como “social” é uma educação ampla, humanitária e de valores, com destaque para o valor à vida humana. Não se trata de um repasse de conteúdos em série – tal qual a escola ficou refém por muito tempo -, nem de um “blá-blá-blá” reacionário, criticado por Freire (1987) como apenas um barulho improdutivo. Trata-se de uma compreensão da ontologia do Ser social, que é, por sua vez, o protagonista de sua própria educação (SOUZA NETO, 2010).

Esta descrição que fizemos da Pedagogia Social visa demonstrá-la como uma ação educativa voltada a fazer o sujeito compreender sua realidade social e humana, orientar sua práxis para a qualidade de sua vida mediante a transformação libertária de sua realidade desfavorável. Não se trata de nenhuma panaceia, de nenhuma proposta mágica, mas de um reposicionamento do ser diante da compreensão de si e de sua potencialidade na sociedade.

A consciência de que os sofrimentos sociais não são fatalidades naturais nem divinas é, ao mesmo tempo, a motivação para superá-los. De fato, eles são reflexos de uma história de opressão, de coisificação do homem, de alienação continuada que resultou em uma desumanização promovida pelos próprios humanos. A emancipação desta concepção subserviente passa pela superação das correntes da caverna platônica, e o norteador desta população é a educação



que disperse as sombras e mostre as formas reais para além delas a fim de que o oprimido seja levado à verdade para si.

Humanizar as relações sociais começa com o “levar o sujeito a compreender sua história, a agir eticamente em certas circunstâncias e a transformar a realidade social” (SOUZA NETO, 2010, p. 38). Propiciar ao ser humano um enfrentamento de sua condição de oprimido ou vulnerável para a recuperação de sua humanidade outrora desfigurada passa por uma ação educadora que esclareça o que implica ser um “humano”.

Enfim, considerando que “acredita-se que o sujeito sempre pode mudar a si mesmo e ao outro” (SOUZA NETO, 2010, p. 59), a pedagogia que transforma a história humana acena sempre para a superação da condição de vulnerabilidade ou de marginalização, não apenas mudando o sujeito, mas, através da transformação dele, a transformação de toda a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propomos a abordar este tema, a ideia inicial era pensar a história da construção do campo que hoje conhecemos como Direitos Humanos. O Anjo da História, de Walter Benjamin, inspirado no desenho de Paul Klee, seria o protagonista, o ponto central para a abordagem, afinal, como ele foi retratado estando com os olhos escancarados diante da catástrofe humana, empurrado rumo ao futuro pelo vento do progresso, mas olhando para trás, para o passado, abismado com o sem-fim de tragédias, o Anjo teria muito a ser explorado, pois é a partir desse mesmo olhar revisional da história das injustiças que surge a consciência de não mais repeti-las. Todavia, à medida que avançamos na proposta de estudo dos Direitos Humanos, o apelo à educação humanitária, política e social despontou como imprescindível à discussão porque seria improdutivo apenas saber da história e não participar dela.

No Brasil que vivemos, a afirmação de que “todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988), embora seja uma informação socialmente compartilhada e irrefletidamente crida, é, sobretudo, verdade apenas para alguns. Não, o Estado não vê todos “iguais”, se é que pelo menos consiga ver “todos”. A parte da beleza romântica do mito popular de democracia brasileira que nos embala “deitados eternamente em berço esplêndido, ao som do mar e à luz do céu profundo”, o que há é uma imensa pluralidade étnica, racial, linguística e cultural que é pensada somente a partir de poucos. À recusa universal da diversidade propomos a solução do aprendizado cultural, a humanização do homem pela educação.

Assim, se olhamos para o nosso passado e nos abismamos com um imenso rastro de racismo, de autoritarismo, de opressão, de violência colonial e outros crimes humanitários e étnicos que insistem em continuar, diferentemente do impotente Anjo da História que nem podia deter-se para socorrer as vítimas que contemplava, podemos parar, podemos reorientar, podemos reconstruir, enfim, juntando todas estas ações possíveis em uma só, podemos educar a nós mesmos e aos outros com quem repartimos a condição humana e o mundo.

A construção dos Direitos Humanos brinda os momentos de recusa da violência que caracterizou a história humana, marcada pela destruição de vidas. Nos últimos séculos, a ideia da cultura de Direitos Humanos esteve ligada àquilo que os sociólogos e antropólogos denominaram de processo civilizatório. Neste processo civilizatório - em que pese tantos deslizes e desvios que também custaram caro a alguns grupos sociais dominados política, científica e moralmente -, a vida, que deveria ser melhor cuidada e garantida para todos, ainda permaneceu sob ameaças.

Apenas a democracia mostrou-se um ambiente acolhedor para concretizar a proposta dos Direitos Humanos. Se nos últimos tempos a perspectiva moderna entrou em crise e os Direitos Humanos passaram a ser

questionados, rever sua história e discutir seus princípios podem recolocar em pauta a relevância e a urgência da defesa da vida. Ora, se para alguns os Direitos Humanos devem ser revistos; para outros, devem ser fortalecidos; e para outros, devem ser reconstruídos para responder às necessidades humanas de nosso tempo, pleiteamos que a cultura dos Direitos Humanos, uma vez democraticamente repensada e individualmente encarnada, é quem impedirá a barbárie e a destruição da humanidade e da natureza, permitindo tempos melhores para a vida de todos. Veremos aí nos próximos passos da história os desdobramentos desta consciência ou da insistência em negá-la.

## REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico**. São Paulo: Ed. Unesp/ Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. 1940. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas - vol. 3. Ed. São Paulo: ed. Brasiliense, 1987, p. 222-234.

BOBBIO, N. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília, MEC/CONSED/CONSELHO PLENO, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DIAS, Adelaide A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* **Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.

DINIZ, Débora. Antropologia e os limites dos Direitos Humanos: o dilema moral de Tashi. In: NOVAES, Regina Reyes; LIMA, Roberto Kant (org.). **Antropologia e Direitos Humanos**. Niterói/RJ: Ed UFF, 2001, p. 17-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GILBERT, Martin. **A Segunda Guerra Mundial**: os 2.174 dias mudaram o mundo. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MONTERO, Paula (org.). **Deus na aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

OLIVEIRA, Samuel A. M. de. A teoria geracional dos Direitos do Homem. **Theoria** – Revista de Filosofia da Faculdade Católica de Pouso Alegre, edição 03/ 2010, p. 10-26.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 14 fev. 2016.

ORLANDI, Eni P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 295-311.

PLATÃO. **A República**. 9.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Russel, 2006.

RYYNÄNEN, Sanna. Breve relato sobre a história e a atualidade da Pedagogia Social e um olhar na Finlândia. In: SOUZA NETO, J. C.; RYYNÄNEN, S.; SCHWARTZ, R. M. P. B. (Orgs). **Ação e Reflexão, Reflexão e Ação**: Pedagogia Social, Arte e Cultura. Rio de Janeiro: Rio Books, 2022, p. 16-21.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova**, nº 39, 1997, p.105-124.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos Direitos Universais. **MANA** 12 (1): 207-236, 2006.

SOUZA NETO, João Clemente. Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, v. 16, n. 32. Vitória, 2010, p. 29-64.

SOUZA NETO, J. C.; SCHWARTZ, R. M. P. B. A emergência de uma Pedagogia humanizadora na América Latina. In: SOUZA NETO, J. C.; RYYNÄNEN, S.; SCHWARTZ, R. M. P. B. (Orgs). **Ação e Reflexão, Reflexão e Ação**: Pedagogia Social, Arte e Cultura. Rio de Janeiro: Rio Books, 2022, p. 28-44.

XAVIER FILHA, C. Direitos Humanos na Base Nacional Comum Curricular: resistências para o trabalho docente. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, 2020. p. 144-161.

ZVEITER, W. **A gênese judaica dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

WIKAN, Unni. **Em honra de Fadime**: assassinato e humilhação. São Paulo: Ed. Unifesp, 2010.

WRIGHT, R. M. **Transformando os deuses**: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1999.

WRIGHT, R. M. **Transformando os deuses**: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil. Vol. II. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 2004.

**RECEBIDO EM: 31/08/2023**

**PARECER DADO EM: 18/10/2023**



[www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br)