

1 INTRODUÇÃO

O ser humano é livre por sua essência. Por ser livre, a natureza biológica do homem possui como característica peculiar o instinto de sobrevivência. Tal particularidade protagoniza e vitimiza o homem no palco da violência. Sob esta perspectiva, nota-se que, desde os primórdios, os seres humanos costumam resolver seus conflitos através do constrangimento, seja físico ou moral, gerando uma sociedade altamente violenta.

No intuito de organizar a sociedade e dominar o instinto violento do homem, o Estado surgiu chamando para si o monopólio da violência. Centralizador e institucionalizado, o Estado se fortalece na medida em que dita o direito, suas regras, limites, e legitima a violência, deixando a mesma de ser instintiva do ser humano, tornando-se racional. Assim, aliada à centralização e institucionalização estatal, o Estado deteve um poder um tanto quanto absoluto sobre os cidadãos, regulando não apenas a violência, mas também o direito e o comportamento dos mesmos.

Iniciou-se, em meados do século XX, um fenômeno denominado globalização, acentuando-se, com isso, a predominância do capital, entre outros corolários, enfraquecendo-se, conseqüentemente, o Estado. Enfraquecida a ordem estatal, mais tonificado o liberalismo, ou seja, o cidadão, antes silenciado pelo protagonismo excessivo do Estado, agora clama pela liberdade. Ressurge, assim, mais uma vez, o estado de natureza do ser humano e a violência desregrada, isto é, desinstitucionalizada.

O ícone do cenário contemporâneo é a violência, inter-relacionada com a denegação dos sujeitos ante a legitimidade do Estado, mormente no que tange aos deveres e obrigações impostos aos mesmos perante o sistema. Aflora-se, cada vez mais, o instinto selvagem do ser humano e, com isso, os conflitos globais, que atingem, sobremaneira, a sociedade. Diante do panorama atual, notou-se a imprescindibilidade de preparar o homem para viver harmonicamente em sociedade. Para tanto, atentou-se à educação como único meio necessário para uma cultura em prol dos direitos humanos.

Nesse sentido, busca-se responder o seguinte questionamento: De que forma a educação pode proporcionar o desenvolvimento social do indivíduo e uma educação voltada aos direitos humanos pode servir como ferramenta de combate à violência incrustada na sociedade contemporânea?

Propõe-se, nesses termos, realizar um estudo sobre o tema “Educar para os direitos humanos como instrumento para o combate à violência na sociedade contemporânea”, sendo o objetivo geral do presente trabalho explorar a questão da educação e dos direitos humanos como vetores na mudança de comportamento do homem para com seus semelhantes, ensejando, assim, na mudança social, pacificação de conflitos e diminuição da violência na sociedade contemporânea.

Os objetivos específicos serão abordados em cada capítulo:

O primeiro capítulo é destinado a conceituar o estado de natureza do ser humano. Após, passar-se-á a analisar as teorias clássicas acerca da origem e surgimento do Estado moderno, em especial como possuidor do monopólio da violência. Por fim, construir-se-á uma inter-relação entre o fenômeno da globalização e o enfraquecimento do Estado contemporâneo, com o conseqüente fortalecimento da sociedade e a possibilidade do ressurgimento da violência desinstitucionalizada.

O segundo capítulo dedicar-se-á a apresentar as definições de direitos humanos e direitos fundamentais. Analisar-se-á a contextualização histórica dos direitos humanos, sua fundamentação, concretização e internacionalização, apontando-se o reconhecimento desses direitos nos principais textos internacionais.

Finalmente, o terceiro capítulo analisará o surgimento da educação, diferenciando-se o conceito de ensino e educação. Outrossim, demonstrar-se-á a importância da educação para o desenvolvimento social do indivíduo. Ademais, pretende-se apresentar o conceito de educação para os direitos humanos, analisando-se a possibilidade de ser esta uma ferramenta para o combate à violência na sociedade contemporânea.

O método de abordagem utilizado no presente estudo será o hipotético-dedutivo. Quanto às técnicas de pesquisa, será empregada a documental, através de consulta bibliográfica (livros, periódicos, publicações avulsas, revistas com fins na área da pesquisa, entre outros recursos disponíveis no meio acadêmico), retirada em meio físico e/ou provenientes da internet.

O presente estudo justifica-se ante as divergências sobre interesses, valores e necessidades entre as pessoas ou grupos, eis que daí que surgem os conflitos, característicos do estado de natureza do homem. Mas, ao tentar solucionar os conflitos mediante o uso da força e violência é o maior erro a ser cometido. Educando-se, talvez, as pessoas para uma cultura de paz, promover-se-á o desenvolvimento social do indivíduo e sua formação plena, preparando-o para solucionar os conflitos

de forma pacífica, sem o uso da violência.

Nesse parâmetro, busca-se abordar não apenas a educação em âmbito geral, mas discutir uma educação com finalidade voltada para os direitos humanos. Trata-se, pois, de transmitir aos indivíduos, em todas as esferas de formação, conhecimentos sobre valores, ética, moral, justiça, finalmente, direitos humanos. Em seguida à fase cognitiva, não deve-se olvidar de incentivar o educando a um atuar participativo para uma cultura de direitos humanos. Afinal, educar traduz, além de informar, na transmissão de compromissos, esperança, novos horizontes.

2 O ESTADO ORIGINAL DO HOMEM

O estágio primitivo do homem, anterior à formação do Estado, não obstante diferentes teorias e filosofias que se contrapõem acerca do tema, possivelmente referia-se a um modo de vida solitária e cruel, consubstanciada num espetáculo de caos e de guerra entre todos os homens, uns contra os outros, eis que o ser humano, movido por suas paixões, revela um ser egoísta e mau por natureza.

Desde a existência histórica do homem, portanto, percebe-se que os conflitos são comportamentos intrínsecos ao estado de natureza do homem. A fim de adentrar em um mundo de paz e respeito perante seus semelhantes, e ausentar-se do estado de medo e insegurança, o homem racionaliza a instituição de um pacto social. Assim surge o Estado, com um poder centralizador e absoluto, detentor do monopólio da violência, regrando-a e institucionalizando-a, a fim de garantir o reino da paz na sociedade.

Contudo, com as mudanças dos modelos estatais, a expansão da economia e dos mercados financeiros, com o conseqüente desenvolvimento do processo da globalização, o Estado se torna gradativamente debilitado frente aos novos ideais do neoliberalismo. Mais enfraquecido o Estado, a consequência é a sociedade mais livre e independente, reaparecendo, com isso, os instintos selvagens do ser humano, característico do estado de natureza, o que consubstancia-se em violência desregrada.

Assim, procura-se, no primeiro capítulo, conceituar o estado de natureza do ser humano em atenção à teoria de Thomas Hobbes, e demonstrar sua importância para a fundamentação e criação do Estado. Por consequência, analisar-se-á o surgimento do Estado contemporâneo, principalmente como órgão detentor do monopólio da violência. Por fim, pretende-se construir uma inter-relação entre o fenômeno da globalização e o enfraquecimento do Estado contemporâneo, com o conseqüente fortalecimento da sociedade e a possibilidade do ressurgimento da violência desalinhada.

2.1 O Estado de natureza e sua correlação com os conflitos

Desde os primórdios o ser humano é vítima e protagonista de conflitos perante seus pares. Pode-se trazer à mente, no plano teológico, a história de Adão e Eva e

seus filhos, Caim e Abel, onde Caim solucionou o conflito que possuía com seu irmão, matando-o por ciúmes (GORCZEWSKI, 2007).

Como observa Gorczewski (2007), na Grécia antiga se origina o estudo dos conflitos, se enraizando por meio de diversas culturas. Desse modo, as ciências analisaram os conflitos no intuito de darem seu significado particular, elaborando suas teorias e classificando-as em conformidade com as circunstâncias e perspectivas que lhes são peculiares.

Portanto, conceituar conflito não é tarefa fácil, porquanto possui diversas nuances. Spengler (2010, p. 241-242) afirma que “um conflito pode ser social, político, psicanalítico, familiar, interno, externo, entre pessoas ou entre nações, pode ser um conflito étnico, religioso ou ainda um conflito de valores”.

No oriente, uma bomba explode matando dezenas de civis; naquela ou em qualquer outra sociedade, um casal litiga judicialmente pela guarda do filho; não distante dali, pais e filhos conflitam por ideias e valores, num exemplo típico de choque de gerações; na fábrica, patrões e empregados discutem condições de trabalho e aumento salarial; ao mesmo tempo que um solitário vive, internamente, um conflito de consciência. Todas as situações relatadas espelham várias formas conflituais (SPENGLER, 2010, p. 241-242).

Gorczewski (2007, p. 20) conceitua o conflito como sendo,

uma oposição de interesses, sentimentos e ideias, mas, sendo diversas as disciplinas e as áreas interessadas no tema – economia, política, filosofia, psicologia, sociologia, direito, antropologia social e outras – cada qual buscando um aprofundamento do tema sob seu ponto de interesse, o conflito tem sido reiteradamente estudado sob aspectos específicos, além de haver sido analisado em áreas transdisciplinares. Assim que abundam definições de classes ou tipos de conflitos. Contudo, cada uma delas, por atender aos interesses de uma ciência específica, ocultam e dissimulam as peculiaridades essenciais do gênero superior.

Na perspectiva de cada ciência, portanto, o conflito tem um sentido específico: cada disciplina estuda o conflito sob o ponto de vista que lhe interessa. Porém, o gênero conflito, com isso, acaba, por vezes, tendo suas peculiaridades essenciais ofuscadas.

Não obstante haver diversas teorias acerca da origem dos conflitos, talvez as circunstâncias conflituais tenham como base a disputa entre os homens, diante da imprescindibilidade de se conservar a vida e liberdade, seus desejos e paixões. A luta pela sobrevivência acompanha o ser humano por toda sua existência. A tensão, interpretada como estado de hostilidade entre os homens ou grupos, isto é, sintoma

de desequilíbrio, encontra-se no ponto central de cada conflito (SPENGLER, 2010).

Daí ser relevante adentrar no conceito de estado de natureza como fonte do conflito. Há séculos pensadores e filósofos têm investigado acerca do estado de natureza do homem antes do processo de socialização e criação do Estado. Quando se pensa na concepção do estado de natureza, são três os autores notoriamente reconhecidos que perpassam à mente: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

A Teoria Hobbesiana ensina que a maldade do ser humano é intrínseca à sua própria natureza, e o conflito é o resultado dessa natureza selvagem e perversa do homem que, por ser livre, luta pelos seus interesses em um verdadeiro instinto de sobrevivência, estando, dessa forma, em constante competição perante seus semelhantes, provocando a guerra de todos contra todos (GORCZEVSKI, 2007).

Para John Locke, o ser humano é concebido como uma folha branca, uma tábula rasa, noutros termos, o homem nasce sem predisposição ou instrução. Desta maneira, Locke, contrariamente ao pensamento hobessiano, esclarece que o estado original do homem é neutro ou positivo, sobretudo no sentido de que uma lei natural insere um sistema de justiça, de moralidade, de direitos, sendo o homem um ser egoísta, não obstante naturalmente social (DITTY, 2013).

A Teoria de Rousseau, também positiva do estado de natureza, enxerga a bondade como característica própria do ser humano, sendo o conflito uma questão temporária e artificial, dado que a sociedade era quem corrompia a natureza pura e bondosa dos homens (GORCZEVSKI, 2007).

Entre os três autores supracitados, pode-se apontar em comum dois aspectos fundamentais, quais sejam: a) suas teorias partem do pressuposto de estado de natureza, isto é, um estado natural e pré-civil para, posteriormente, estudar a existência e formação do Estado civil e político; e b) mencionam ser o pacto social o preceito central para esclarecer a origem, a causa e os limites do poder político. Destarte, são duas características compartilhadas, apesar de divergirem em diversos aspectos, principalmente no que tange, como acima visto, à definição do estado de natureza (SILVA, 2014).

Por ora, o presente estudo tem o propósito de analisar a Teoria Hobessiana¹, não entrando em minúcias com os outros dois autores supracitados, os quais poderão

¹ Fez-se a opção pela Teoria Hobbesiana em razão de ela melhor representar o objeto do presente estudo.

ser objeto de estudo em trabalhos futuros.

O estado de natureza do homem, também titulado estado natural, termo este ressaltado primeiramente no ano de 1651 por Thomas Hobbes, mais especificamente em seu livro *Leviatã*, indica as predisposições intrínsecas dos seres humanos que viviam antes da instituição e formação do Estado civil. Hobbes acreditava na existência histórica do estado de natureza do homem, sendo a vida pré-estatal da espécie humana descrita como solitária e repulsiva, marcada por episódios quase que ininterruptos de guerra, de hostilidade, de conflitos, correspondendo a um tempo onde não havia um controle capaz de manter a paz e o respeito entre os homens. No estado de natureza, Hobbes descreve o homem como inimigo dos seus semelhantes, instigado por desejos, paixões e interesses próprios, constituindo-se, assim, em um ser egoísta e violento, logo, mau por natureza (DITTY, 2013).

Com isto se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. Pois a guerra não consiste apenas na batalha, ou no ato de lutar, mas naquele lapso de tempo durante o qual a vontade de travar batalha é suficientemente conhecida (HOBBS, 1979, p. 46).

O pensamento político de Thomas Hobbes relaciona-se com a filosofia da natureza, observando Rawls (2007, p. 42) que

é assim se nós tomarmos a natureza humana como ela é; nós poderemos inferir que o Estado de Natureza torna-se um Estado de Guerra. Que a natureza humana que Hobbes toma para ser demonstrada pelas características essenciais e habilidade e desejos e outras paixões humanas enquanto nós observamos agora na sociedade civil; e, então, ele supôs, para os propósitos de sua teoria política, que essas características essenciais da natureza humana são mais ou menos dadas ou fixadas.

Com efeito, Rawls (2007, p. 42-46) aponta quatro aspectos necessários no estado de natureza do homem concebido por Hobbes:

1- A primeira característica é o fato da igualdade humana em dotes naturais, força do corpo e da rapidez da mente [...]; 2- A segunda característica ou elemento da natureza humana tem a ver com o fato de que a escassez de recursos e a natureza de nossas necessidades introduz competição [...]; 3- A terceira característica da natureza humana é suportar a inferência das paixões, na visão de Hobbes, que o perfil psicológico do ser humano é, em grande parte, ou predominantemente, egocêntrico [...]; 4- Hobbes claramente afirma que temos a capacidade de agir com justiça para seu próprio bem.

Nesse diapasão, tem-se como primeira característica outorgada ao homem em seu estado natural a igualdade: todo homem é naturalmente igual, seja de espírito, força corporal ou predisposições. Daí que cada ser humano dispõe de igualdade de condições para atingir seus desejos, objetivos e fins, assim, todos os homens possuem direito igual aquilo que lhes interessa (LOPES, 2012).

A natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo do que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isto em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com base nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele (HOBBS, 1979, p. 45).

Sob esta perspectiva de igualdade dos homens é que se manifesta o conflito, já que sendo iguais, possuem os mesmos direitos sobre quaisquer coisas. Assim, se dois ou mais homens almejem o mesmo bem, e podendo só um possuir este bem, devido à escassez de recursos e à necessidade humana, instaurar-se-á a competição, se tornando os homens adversários uns dos outros, na disputa pelo mesmo bem. Ante à igualdade e, no intuito de realizar seu desejo, cada homem fará o que for necessário para atingir o seu propósito ainda que, para tanto, ocasione a guerra de todos contra todos (LOPES, 2012).

Conforme afirma Ribeiro (2004, p. 55):

todo homem é opaco aos olhos de seu semelhante – eu não sei o que o outro deseja, e por isso tenho que fazer uma suposição de qual será a sua atitude mais prudente, mais razoável. Como ele também não sabe o que quero, também é forçado a supor o que farei. Dessas suposições recíprocas, decorre que geralmente o mais razoável para cada um é atacar o outro, ou para vencê-lo, ou simplesmente para evitar um ataque possível: assim a guerra se generaliza entre os homens.

Em vista disso, temos que, a segunda característica, qual seja, a insuficiência de recursos, aliada à igualdade de todos os homens, faz aflorar a competição, a desconfiança e a glória, circunstâncias as quais, de acordo com o pensamento hobbesiano, já se encontram inerentes no estado de natureza e são as principais causas de conflitos. Destarte, o homem estará sempre desperto para não perder um bem almejado pelos demais e, temendo a vida, bem como os bens conquistados, utilizar-se-á dos meios necessários até que não haja mais nenhum resquício de ameaça ou intimidação (SILVA, 2014).

O terceiro aspecto no que tange à natureza humana refere-se as paixões do medo (em especial da morte), do desejo dos bens essenciais à vida satisfatória, além da expectativa de consegui-los por intermédio do labor. A razão preconiza por preceitos de paz, segundo os quais os homens podem pactuar (HOBBS, 1979).

A paixão do medo, particularmente da morte violenta, só pode ser pacificada, segundo Leivas (2011, p. 343) “com a instauração de um conjunto de regras cujo objetivo é substituir a situação de insegurança pela de segurança e a condição de guerra pela condição de paz”.

A fim de superar o estado de insegurança e o medo, necessário se tornou a fixação de normas e imposição de um poder estatal soberano. Assim, o alicerce para ultrapassar o estado de natureza perversa para o estado de paz é a paixão do medo, isto é, a vontade natural do ser humano consideravelmente motivada a fim de admitir o pacto social ou a vontade política. Com essa postura de instituição de um pacto social, o medo intrínseco ao homem será reduzido, embora não erradicado. De certa maneira, averígua-se, com isso, o nascimento do medo político, isto é, o medo agregado ao não cumprimento das regras compactuadas, porquanto o receio de ser repreendido pelo ente público é elemento fundamental para a execução e efetivação das regras contratuais estabelecidas pela vontade natural do homem (LEIVAS, 2011).

Nos dizeres de Bobbio (1998, p. 42):

justamente porque o estado de natureza é marcado pela insegurança perpétua, os homens aspiravam a mudá-lo, a passar para o estado civil. A fim de instituir, no estado civil, aquela segurança indispensável para tornar eficazes as obrigações, transformando-as de internas em externas, os indivíduos se puseram de acordo entre si para renunciar todos os direitos que tinham no estado da natureza – exceto o direito a vida -, transferindo-os ao soberano, que, assim, teria o poder de punir aqueles que não cumprissem com suas obrigações. Institui-se a segurança, e as obrigações se tornaram eficazes: todos sabem que, se alguém não cumprir seus deveres, será punido.

Hobbes assevera que o homem, para seu próprio bem, possui predisposição para atuar com razão e justiça, porquanto a fundação do estado civil não advém somente das paixões dos homens, e sim devido também as leis da natureza ou aos preceitos da razão. A razão comum de todos os indivíduos e as leis da natureza motivam e pretendem preservar aquilo que é mais valioso para o ser humano, qual seja, a vida, configurando, portanto, importante papel na elaboração do pacto social. Nesta senda, o estado político resulta da razão comum dos homens movidos por uma

paixão, transcendendo, assim, a condição de insegurança e medo do estado de natureza para uma condição de paz e segurança (SILVA, 2014).

Nessa perspectiva, pode-se constatar que restou imprescindível ausentar-se do estado natural do homem, para assegurar a paz e a segurança entre os indivíduos mediante a instituição de um estado político capaz de submeter os homens a cumprirem regras sob pena de punição de um punhal estatal.

Passa-se, com isso, no próximo tópico, a analisar o surgimento do Estado contemporâneo, em especial como detentor do monopólio da violência.

2.2 Do surgimento do Estado Contemporâneo

Como visto, o ser humano, em seu estado de natureza, não possuía instinto social: o cenário era de caos, de insegurança, e hostilidade entre os homens, o que, de certa maneira, impossibilitava sua sobrevivência. Portanto, era inviável criar uma sociedade civil no estado de natureza que o homem se encontrava. A única medida seria o homem, absorvido pela razão comum e uma paixão de sair desse *status* de insegurança e medo, criar um poder soberano, onde cada homem deveria refutar seu direito a todas as coisas transferindo-o a um superior, que herdaria um poder ilimitado e absoluto, mas que garantiria a segurança e a paz entre os homens.

Desta feita nascia o Estado, segundo Thomas Hobbes, que acaba por deter para si o monopólio da violência, e, através de um soberano, impõe normas as quais os homens eram obrigados a obedecer, pois, do contrário, haveria punição. Assim, o soberano mantinha um poder coercitivo, ao criar um direito positivo para tornar efetiva a segurança na sociedade e o cumprimento das obrigações impostas aos homens.

Para Gruppi (2003), o Estado atual, contemplado de um poder independente e característico, inicia em meados do século XV, e ostenta alguns pontos que lhe distingue dos antigos Estados: 1) sua soberania, porquanto não admite-se outra autoridade, constituindo, logo, um só poder; 2) o Estado é uma organização diferente da sociedade; 3) no Estado moderno o Senhor é identificado com a soberania, diverso do Estado medieval onde o Senhor é definido com o território e o que lhe integra.

Por sua vez, Strayer (1969, p. 63-64) aponta, ainda, outro aspecto:

os Estados europeus combinaram, em certa medida, as virtudes dos impérios e das cidades-estado. Eram suficientemente vastos e poderosos para terem excelentes possibilidades de sobrevivência, e, ao mesmo tempo, não tão

vastos a ponto de não manter a coesão. Assim conseguiram integrar, ou pelo menos envolver no processo político, boa parte de seus habitantes e criar, nas comunidades locais, um certo sentimento de identidade comum. Conseguiram mais de seus povos – quer no que diz respeito à atividade política, quer no tocante à lealdade – do que os antigos impérios, sem contudo, terem alcançado a participação total que caracterizava uma cidade como Atenas.

Assim, em meados do século XV ao século XVIII, surgem novos regimes políticos no ocidente. Com isso, emerge um novo sujeito: o Estado, e sua formação centralizadora e institucionalizada. Ao deter o monopólio da violência e delegar à jurisdição a resolução dos conflitos sociais, o órgão estatal age em um instinto de dominação. Observa-se, assim, que o Estado passa a tutelar e reger os conflitos, a violência, as tensões, a segurança, o direito, a justiça, entre outros valores (GORCZEVSKI, 2007).

Os Estados modernos, conforme salienta Morris (2005, p. 35)

[...] reivindicam uma variedade de poderes para si próprios e os negam para não Estados. Afirma-se que os Estados reclamam o monopólio do uso da força legítima. Governantes e governos declaram, de modo característico, possuir autoridade. A forma que isso assume no Estado moderno é a soberania: uma certa autoridade exclusiva sobre seu domínio e uma certa independência de outros Estados. Somente os Estados são assegurados como detentores de tais poderes.

No ensinamento de Bobbio (2000), o Estado fortaleceu-se através de um processo duplo de unificação, isto é, primeiramente unificou todas as fontes de elaboração jurídica na lei, a fim aplicar os efeitos jurídicos das fontes tradicionais apenas quando a lei reconhecê-las, conforme manifestação da vontade de um poder superior, logo, do soberano. Outrossim, a ciência jurídica se torna um conjunto pensamentos não vinculativos, ainda que valiosos. Além disso, o poder destinado à jurisdição, para aplicação de regras legislativas, é somente acessório e derivado. Em um segundo momento unificou no ordenamento jurídico todos os demais ordenamentos que lhe eram inferiores ou superiores, como demonstração da pretensão do soberano.

Daí que averigua-se o ordenamento jurídico como fruto deste novo acontecimento: o Estado com um poder fortificado que dita o Direito e positiva-o. Com isso, o órgão estatal, ao assumir a obrigação de prestar a tutela jurisdicional, acaba por ajustar as tensões e os conflitos, estabelecendo ordem, justiça, segurança, liberdade, propriedade, convertendo-se em um organismo poderoso que regra e dita

a vida social, movido pelo monopólio da racionalidade (BOBBIO, 2000).

Pode-se identificar quatro formas de Estado Contemporâneo (entenda-se: Moderno): Estado Absoluto; Estado Liberal; Estado Social; e Estado Neoliberal.

O absolutismo indica uma forma de Estado onde o governo era unitário, centralizador e efetivo, exercido por apenas um soberano, o qual se baseava no direito divino para impor suas regras, que se encontravam acima de todo o sistema. O soberano possuía um poder absoluto e supremo. Wolkmer (1990, p. 23) aponta os principais aspectos do absolutismo, quais sejam:

a) centralização de todos os poderes na pessoa do rei; b) o Estado é territorial e nacional (surge a consciência de nação e nacionalidade); c) o Estado se reveste de um poder supremo e ilimitado; d) o processo da secularização, marcando a separação entre Estado e Igreja; e) se materializa um conceito de direito laicizado, produto da generalidade, dessacralização e racionalização burguesa; f) se desenvolve o mercantilismo econômico e a chegada da monarquia monetária.

Além disso, o Estado Moderno detém o monopólio da violência, ainda que não seja seu único fundamento, racionalizando-a e fazendo-a legítima. Weber (1979, p. 17) define a organização política estatal como

uma associação de domínio, que tratou, com êxito, de monopolizar, dentro de um território, a violência física legítima como meio de domínio e que, para esse fim, reuniu todos os meios materiais nas mãos de seu dirigente e expropriou todos os funcionários feudais que anteriormente deles dispunham por direito próprio, substituindo-os pelas hierarquias supremas.

Partindo da elucidação de Weber, Barroso (1999) ressalta uma oposição com o antigo Estado feudal, o qual era fragmentado em diversos centros jurídicos e políticos. É imprescindível para a formação do Estado contemporâneo que o soberano reúna uma legião sólida e resistente, para que assim consiga comandar um amplo território, sob seu poder absoluto. Ademais, para a efetiva garantia dessa imposição, mister uma associação de indivíduos aptos à utilizar da força física quando imprescindível para a harmonia desse novo status do Estado.

Daí que manifesta-se uma nova doutrina do Estado contemporâneo constituída por Nicolau Maquiavel. No livro de sua autoria, intitulado O Príncipe, Maquiavel aborda os requisitos indispensáveis para a formação de um Estado centralizador, forte e unitário. Para tanto, é necessário que o poder seja absoluto, e que sejam dissipadas as forças antecedentes, a fim de que não se reorganizem e não ocorra tentativa de

revolta, já que sempre haverá aqueles insatisfeitos com o regime político imposto. Outrossim, Maquiavel orienta o soberano a ser dissimulado, mentiroso e falso, de modo que pareça ser sua conduta honesta. Portanto, não importa qual meio seja utilizado, tudo é possível ao soberano, a crueldade, a hipocrisia, a falsidade, desde que conquiste seu intento. Ademais, aconselha-se ao Príncipe cogitar um modo com que os indivíduos a todo momento e em qualquer situação necessitem do Estado, e com isso lhe guardem fidelidade (LEAL; GORCZEVSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Bobbio (2000, p. 23) assegura que a concepção do maquiavelismo

chega a formar parte da *teoria da razão de Estado*, que acompanhou a consolidação do Estado absoluto. Como 'razão de Estado', deve-se entender que o Estado possui suas próprias razões, que o indivíduo desconhece. Em nome de tais razões, o Estado pode atuar de maneira diferente daquela que o indivíduo deveria comportar-se nas mesmas circunstâncias. Dito de outro modo, a moral do Estado, ou seja, daqueles que detêm o poder supremo sobre os outros homens, é diferente da moral dos indivíduos comuns. O indivíduo possui obrigações que o soberano não possui. A teoria da razão de Estado é, portanto, outra maneira de firmar o absolutismo do poder do soberano, o qual não está obrigado a obedecer nem as leis jurídicas nem as morais (Grifo original).

Isto posto, nota-se que originariamente absolutista nasce o Estado contemporâneo, segundo Wolkmer (1990, p. 25) "devido a condições ambientais necessárias para sua consolidação, evoluindo, posteriormente, para o chamado Estado Liberal Capitalista".

O Estado Liberal inicia como uma oposição ao absolutismo, e possui como principais características, segundo Wolkmer (1990, p. 25):

a) a ascensão social da burguesia enriquecida; b) consagração do individualismo e da tolerância; c) descentralização democrática e separação dos poderes; d) princípio da soberania popular e do governo representativo; e) supremacia constitucional e o império da lei; f) doutrina dos direitos e garantias individuais; g) existência de um liberalismo econômico, movido pela lei de mercado e com a mínima intervenção estatal.

Com efeito, a peculiaridade do Estado liberal é a intervenção mínima estatal na vida social, produzindo-se uma série de vantagens como a valorização do indivíduo e sua liberdade; o avanço econômico acentuado que revela as circunstâncias para o acontecimento da revolução industrial; cultiva-se novos métodos de poder, subtraindo-se a submissão pessoal e despontando a submissão legal. Por outro lado, também houve rejeição a esse modelo de Estado, porquanto transformava os indivíduos,

hipoteticamente livres, em indivíduos monetariamente escravizados. Isto, pois, com o surgimento da revolução industrial o indivíduo converte-se em operário de fábrica. Não obstante, as máquinas geraram a demissão em massa. Daí que o indivíduo passa a ser comercializado como um bem, e se vê obrigado a acatar salários míseros em troca de uma jornada de trabalho superior, muitas vezes, a quinze horas diárias, para no fim receber um valor mínimo existencial, capaz de garantir apenas sua sobrevivência. Porém constata-se riquezas vultosas na posse de líderes do poder econômico. E a tudo isso o órgão estatal liberal assiste, mas sem alguma intervenção, eis que seu controle é direcionado apenas à ordem pública (LEAL; GORCZEWSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Observa-se que uma notória mudança, no percurso do Estado Liberal para o Estado Social, foi a intervenção, agora positiva, do órgão estatal na vida econômica e social, a fim de garantir aos indivíduos melhores condições para seu desenvolvimento pleno, como a tutela contra ameaças sociais e individuais (desemprego, invalidez, doença); a promoção de direitos sociais como acesso à cultura, educação, saneamento básico, saúde e habitação; além do fomento ao bem estar individual. Outrossim, encarrega-se o Estado de reorganizar e harmonizar as contas públicas através de políticas fiscais, para assim efetivar a concepção democrática de igualdade, em seu sentido substancial (LEAL; GORCZEWSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Contudo, o Estado Social desperta alguns traços peculiares de seu modelo, conforme apresenta Wolkmer (1990, p. 26):

a) uma preponderância do Executivo sobre os demais poderes, o que gera uma crise de legitimidade; b) uma progressiva burocratização da administração pública. [...]. Iniciam as denúncias sobre os vícios da burocracia, em especial o grande número de funcionários públicos trabalhando em uma enormidade de institutos de assistência social. Dá-se a impressão que o dinheiro dos cidadãos é gasto para manter uma classe de funcionários ociosos. c) expansão do intervencionismo estatal na economia, na política sindical e nos fundos de pensão da Previdência Social [...]; d) crescente complexidade dos conflitos sociais e aumento das demandas populares.

As reivindicações populares sucessivas, bem como o avanço gradativo do capitalismo industrial e mercantil para a realização de um capitalismo monopolista e financeiro, fundamentado por associações transnacionais ocasionaram o insucesso do sistema de bem estar individual e social, sobretudo pela despesa do capital direcionado ao amparo dos gastos públicos, associado ao desenvolvimento do mundo

soviético, que propiciou o advento dos princípios do Estado liberal, agora com uma nova denominação: Estado Neoliberal (LEAL; GORCZEWSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Giddens (1999, p. 18) traduz os traços marcantes do neoliberalismo, quais sejam:

- a) governo mínimo; b) sociedade civil autônoma; c) fundamentalismo de mercado; d) mundo do trabalho desregulado; e) aceitação da desigualdade; f) nacionalismo tradicional; g) Estado de bem estar como rede de segurança; h) modernização linear; i) fraca consciência ecológica e; j) teoria realista da ordem internacional.

Destarte, o Estado neoliberal pretende resguardar a autonomia de mercado, de modo que faça jus às relações entre as pessoas, e supere todos os problemas causados com o antigo modelo. Desta feita, o neoliberalismo possui pretensão de trazer à autonomia de mercado ao indivíduo independente, pois só assim ele seria efetivamente livre. As políticas desse novo paradigma no intuito de desmanchar o Estado Social, na lição de Pisón (2001, p. 83) “produziram, sem dúvida, um alto desenvolvimento econômico nos países ocidentais, mas ao mesmo tempo um vertiginoso aumento da desigualdade social”.

Neste diapasão, conclui-se que o termo neoliberalismo surgiu diante do novo estágio da economia, que expandiu-se com a Terceira Revolução Industrial, e com isso eclodiu-se o fenômeno da globalização. Neste ponto, a condição neoliberal preconiza uma economia, como o próprio nome dita, totalmente liberal de mercado, onde não há intervenção do órgão estatal de maneira direta, mas sim indireta, atuando quando necessário ao controle dos preços, amparado por políticas cambiais e anti-inflacionárias.

O paradigma do neoliberalismo tende a desenvolver-se perante este novo século, não se entredendo nenhuma nova referência. A maioria dos indivíduos, diante do capitalismo e da revolução econômica, com sua internacionalização e interdependência global, confiam e possuem expectativa de mudança de vida para melhor, não obstante seja mantido, pelos governos, um poder menor do que os oligopólios financeiros e industriais possuem, o que têm trazido diversos países ao declínio (LEAL; GORCZEWSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Portanto, com a potência do fenômeno da globalização e o surgimento desta concepção neoliberal, o órgão estatal se encontra ao arbítrio das grandes aglomerações industriais, o que traz à tona seu enfraquecimento, mormente no que tange ao monopólio da violência, que antes havia institucionalizado e regrado. Porém,

com o fortalecimento da sociedade em razão da globalização, a perspectiva do ressurgimento da violência desregrada perante os homens denota o cenário atual.

Com isso, passa-se no próximo ponto a abordar a inter-relação existente entre o fenômeno da globalização e a crise econômica, bem como o enfraquecimento do Estado contemporâneo, com o conseqüente fortalecimento da sociedade e a possibilidade do ressurgimento da violência desregrada.

2.3 A Globalização e a crise econômica

Como visto, com a passagem do Estado Social e a chegada do neoliberalismo, o fenômeno da globalização cresce e se intensifica. A globalização não é matéria recente. Também denominada de mundialização, trata-se de um tema que vem tomando espaço no mundo a partir da década de 90, posto que a mercancia é tão antiga como o universo, as multinacionais desenvolvem-se há mais de um século, os veículos intercontinentais velozes subsistem há décadas, além disso, os satélites, a televisão e os processos de informatização são criações das décadas de 40 e 50 (LEAL; GORCZEVSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Esclarece Ferranderry (1996), citado por Leal; Gorcevski; e Silva Júnior (2007, p. 128) que a expressão globalização designa um complexo movimento “de aberturas de fronteiras econômicas e de desregulamentação, que permite que as atividades econômicas capitalistas estendam seu campo de ação a todo o planeta”.

Assim, com a invenção de ferramentas de telecomunicações surpreendentemente frenéticas e eficazes capazes de reduzir as distâncias entre as relações humanas, viabilizou-se o conceito de globalização, que teve validade global, sobretudo com a manifestação do modelo neoliberal.

Conforme salienta Pacheco (1995), o fenômeno da globalização não pode ser elucidado de forma clara e parcial. Isto, pois, a este conceito agregam-se muitos fatores, porquanto trata-se de um processo ainda em passagem a um novo passo do capitalismo, cuja definição encontra-se distante de ser uníssona.

Para Thesing (1998, p. 5) a concepção de globalização retrata um processo:

globalização designa a crescente integração de nações e regiões. Globalização significa, sobretudo, uma revolução econômica e estrutural. A economia mundial encontra-se em transformação, e cresce em conjunto, formando uma rede. No mundo todo, surgem mercados gigantescos, ofertas de produtos e de trabalho e modernas possibilidades de comunicação. Nos

diferentes países, os mercados e a produção tornam-se cada vez mais interdependentes. Através da dinâmica do comércio de bens e serviços e através dos movimentos de tecnologia, surgem no mundo todo novas estruturas de poder.

Consoante ensina Ferrer (1999), citado por Leal; Gorczewski; e Silva Júnior (2007), há uma perspectiva fundamentalista da mundialização, segundo a qual: 1) a globalização da nova ordem mundial não possui antecedentes históricos, porquanto a transformação tecnológica a qual a sociedade experimenta atualmente ocasionou uma quebra no avanço histórico da humanidade; 2) nesta nova circunstância, os espaços nacionais encontram-se dissolvidos no sistema global, ademais, a concentração de capital, a fabricação e disposição de bens e serviços executam-se no mercado atual mundial, preponderantemente; 3) com isso, a expansão da economia e a concorrência modificaram sua natureza, obrigando-se, às políticas nacionais, a perseguir as perspectivas da ordem global; 4) a única medida possível nesta nova ordem global é a desregulamentação absoluta dos mercados, restando à mão invisível a função de contabilizar os mais variados interesses.

Claramente observa-se que são variadas as modificações trazidas pelo fenômeno da globalização, sendo as principais: 1) a transformação dos parâmetros de produção, bem como do mercado de trabalho, uma vez que, as empresas mais eficientes e o mercado mais incorporado tendem a utilizar novos sistemas autônomos e especializados, mais flexíveis, a fim de tornar a produção local mais acessível em diversas partes do globo, permitindo-se, com isso, a terceirização e sub-contratação, dando-se azo a um novo vínculo de trabalho, já que grande parte do mesmo é realizado por outras empresas, o que implica, de certa forma, em uma propensão de insegurança da relação de emprego; 2) a junção de mercados financeiros, porquanto simplifica a livre passagem de aplicação de capitais mediante fronteiras, evadindo-se do comando dos governos; 3) o crescimento da relevância de empresas multinacionais, mormente em razão das mesmas encontrarem-se capacitadas a ampliar sua produção e outras manobras perante a ordem global, somando-se ao progresso de sua potencialidade de negociação; 4) o crescimento da relevância do intercâmbio e dos blocos regionais de mercado, eis que as operações internacionais expandiram sua dimensão no PIB da maioria dos Estados, sendo que o comércio aumentou consideravelmente, abarcando serviços e, inclusive, a propriedade intelectual, e mais, suas barreiras estão sendo reduzidas gradativamente, sobretudo

pelas regras internacionais de livre comércio que têm repercussão na legislação interna dos órgãos estatais, os quais adaptam-se a elas; 5) o crescimento da democracia liberal da concepção do neoliberalismo, ressaltando o livre comércio, o mercado privado e a diminuição da função dos Estados; 6) privatização e ajuste estrutural, posto que grande parte do sistema global em desenvolvimento suportam intensas pressões a fim de consolidar a macroeconomia e diminuir o papel do Estado no que tange à economia, o que amplia notadamente a eficácia da produção, não obstante afrontar os salários e crescer o desemprego, isto, pois, ao reduzir a função direta do Estado na economia agrava-se o problema particularmente dos hipossuficientes, que viram diminuídos os benefícios de subsistência básica concedidos, como alimentação e transporte, além da extinção de serviços concernentes ao bem estar social (LEAL; GORCZEWSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Com efeito, ainda que hajam muitos benefícios trazidos à baila pela globalização, a mesma também possui um lado obscuro. A respeito desta concepção, nas palavras de Bauman (2005, p. 86), surgia, ante à nova ordem mundial, o

[...] admirável mundo novo caracterizado por fronteiras eliminadas ou rompidas, pela avalanche de informações, a globalização galopante, uma orgia consumista no Norte abastado e um penetrante sentimento de desespero e exclusão em grande parte do resto do planeta, proveniente do espetáculo da riqueza, de um lado, e da destituição, de outro.

Nesta mesma toada é o pensamento de Santos (2004, p. 37):

os últimos anos do século XX testemunharam grandes mudanças em toda a face da Terra. O mundo torna-se unificado – em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada. Esta, entretanto, impõe-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa.

Averigua-se, assim, uma característica perversa da globalização, porquanto este fenômeno globaliza uma parte da população, assim entendida como aquela que possui condições econômicas de apreciar esta nova ordem mundial de avanços tecnológicos, mas, de outro norte, àqueles que não possuem suficientes condições para acompanhar esse fenômeno, se veem afastados do mesmo, se enclausurando em seus limites locais.

Trata-se, pois, de um processo onde os envolvidos que se beneficiam são aqueles que possuem um poder de dominação em detrimento de tantos outros. É o que afirma Santos (1998, p. 196):

uma coisa é um sistema de relações, em benefício do maior número, baseado nas possibilidades reais de um momento histórico; outra coisa é um sistema de relações hierárquico, construído para perpetuar um subsistema de dominação sobre outros subsistemas, em benefícios de alguns. E é esta última situação que impera em todo o mundo.

Assim, ao mesmo tempo em que a economia global encontra-se em processo de ascensão e enriquecimento mundial, cada vez mais desigual situa-se o compartilhamento de capital. Atualmente, as empresas multinacionais são as principais controladoras e geradoras de tecnologias, assim como do capital. Essas mesmas empresas multinacionais preocupam-se mormente em seus interesses próprios, ao invés de lidar com suas responsabilidades. As multinacionais não se importam em buscar uma saída para o problema da desigualdade cada vez mais crescente entre ricos e pobres, uma vez que seus investimentos e negociações crescem, igualmente, estas distâncias que resultam em desigualdade (LEAL; GORCZEWSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

As empresas distribuídas internacionalmente são capazes de fruírem das melhores condições a fim de pesquisar, produzir e comercializar. Pesquisar nos países mais desenvolvidos; produzir em locais que sejam mais favoráveis a vinculação entre o preparo de mão de obra, o custo desta mão de obra, o modo de investimento, a localização dos recursos naturais, a pressão social e política de sindicatos, as políticas imperativas da região e do Estado, e as regras ambientais; e comercializar onde se tenha melhores preços, infra-estrutura e maior capacidade de compra (AGUIRRE, 1995).

Constata-se, com isso, que os governos não logram mais êxito em assentar sobre o valor da tributação no órgão estatal, já que são as próprias multinacionais, comercializadoras de produtos, bens e serviços, que decidem a contribuição que pretendem oferecer para obedecer às incumbências sociais, o que, de certa feita, remodela perceptivelmente a condição de poder do Estado (LEAL; GORCZEWSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Portanto, o órgão estatal acha-se mais debilitado para governar o sistema monetário, isto é, deliberar seus investimentos, regular a produção e a

comercialização, recolher tributos, e desempenhar seu papel de proporcionalizar a assistência social (CASTELLS, 1998).

Para Cassem (1993), citado por Leal; Gorcevski; e Silva Júnior (2007, p. 138-139)

isto representa um grande perigo à democracia, pois está fora de controle do Estado certos fatores decisivos para a vida dos cidadãos. Quanto mais aberta está economicamente uma entidade política, mais dependente é de mercados exteriores para suas exportações e de centros de decisão estrangeiros para suas importações e estratégias em todos os setores de alta tecnologia e, menos controle sobre si mesma, converte sua governabilidade democrática em um sério problema.

Assevera Chonchol (1999) que o ideal neoliberal e global é a atual perspectiva prevalecente, pontuando as seguintes características centrais: 1) o aumento pleno do PIB para a expansão da economia, segundo o qual solucionaria todos problemas sociais e econômicos dos países; 2) ante este aumento, torna-se a função do governo acessória, porquanto sujeita-se da ação do mercado mundial, bem como das atividades do âmbito privado; 3) com o governo inoperante por natureza, mister privatizar as empresas que comanda, assim como os serviços que primeiramente eram de sua responsabilidade (educação, saúde, obras públicas, etc.); 4) é necessário abrir ao extremo as fronteiras para os montantes e os negócios econômicos e financeiros externos, o que permite a concorrência e alta produtividade das empresas, desaparecendo-se àquelas consideradas ineficientes; 5) o capital exterior é substancial, o que permite ampliar o emprego, uso e investimento de novas tecnologias; 6) o aumento das taxas de juros é fundamental para estimular a economia e o investimento particular; 7) ademais, imprescindível tornar menos rígido o poder dos sindicatos, da interferência estatal, das políticas de proteção e dispêndios demasiados de programas sociais, em suma, de cunho institucional e político.

Com efeito, o órgão estatal encontra-se restrito a um papel de guardião das estabilidades macroeconômicas, tornando-se impotente de implementar programas de fomento à concorrência, de conceder proteção social ao seu povo, fornecendo subsídios básicos destinados ao bem estar social e à assistência social, ou de assegurar o cumprimento às leis. Em decorrência disso, a sociedade retrocede no que concerne às conquistas auferidas referentes aos direitos trabalhistas em meados do último século, como o direito à férias remuneradas, à aposentadoria, o salário mínimo, à jornada semanal de quarenta horas, bem como o aumento da percepção salarial conforme o custo de vida (LEAL; GORCZEVSKI; SILVA JÚNIOR, 2007).

Observa Aguirre (1995) que, diante deste novo quadro de modernização e adequação às novas transformações tecnológicas, as legislações são modificadas para suprimir os benefícios previdenciários, o seguro desemprego, e facilitar a contratação temporária, além de atenuar as obrigações dos empregadores. Trata-se, pois, de um retrocesso do Estado Social. Nesta nova realidade, percebe-se à reação resistente dos sindicatos em prol daqueles que tem emprego.

O fundamento da mundialização é o processo segundo o qual as economias pátrias, ressalta Estefanía (2000, p. 14) “se integram progressivamente à economia internacional, de modo que sua evolução dependerá, cada vez mais dos mercados internacionais e menos das políticas econômicas governamentais”.

Dentro desse cenário, afirma Santos (2004, p. 38),

as pessoas sentem-se desamparadas, o que também constitui uma incitação a que adotem, em seus comportamentos ordinários, práticas que alguns decênios atrás eram moralmente condenadas. Há um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social.

Assim, esta nova ordem global motiva o crescimento acentuado do liberalismo, a preponderância indiscutível do capital com o consecutivo enfraquecimento estatal sob todos os prismas. O Estado, ante este novo mundo globalizado, refere Ferrajoli (2007, p. 51)

[...] é pequeno demais com respeito às funções de governo e de tutela que se tornam necessárias devido aos processos de inter-nacionalização da economia e às interdependências cada vez mais sólidas que, na nossa época, condicionam irreversivelmente a vida de todos os povos da terra.

Assim, no momento em que desponta o fenômeno da globalização, a partir do século XX, mormente no que toca às transformações tecnológicas, desencadeou-se, de um lado, benefícios para a humanidade: é uma possibilidade à conservação da soberania estatal; à atividade militar obrigatória; à ameaça de desmantelamento do planeta através da guerra nuclear; à submissão dos interesses particulares aos dos governantes (GORCZEVSKI, 2012).

Como visto, a globalização não trouxe somente benefícios, mas também, de certo modo, implicações negativas para o ser humano e para a sociedade: negocia-se como mercadoria o trabalho humano, agora submetido à lei de oferta e procura, a devastação ambiental torna-se constante, o capital incalculável e desregulado se

acumula em mãos de alguns, a fome cresce, a morte circunda a sociedade, aumenta a violência, porquanto esta nova ordem mundial possibilitou algumas circunstâncias que levam os sujeitos à buscar alcançar valores desejados, gerando, com isso, os conflitos, muitas vezes, de modo violento, em virtude de agirem por interesse próprio em detrimento de direito alheio.

Daí que, com o enfraquecimento do Estado, decorrente da globalização com a consequente crise econômica gerada, a sociedade se torna mais livre e independente, uma vez que o Estado não tem garantido nem os fundamentos do modelo liberal: segurança e liberdade (econômica). Ocorre que, com isso, há uma propensão ao retorno do estado de natureza do homem, o que significa o ressurgimento da violência desregulada e desinstitucionalizada. A alternativa propícia a mudar este cenário é o exercício de políticas direcionadas à educação e aos direitos humanos, que serão estudados nos capítulos subsequentes.

3 DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

As nomenclaturas “direitos humanos” e direitos fundamentais” são empregadas, frequentemente, como sinônimos. Apesar disso, ainda que ambos representam a proteção e promoção da dignidade humana, os dois institutos diferenciam-se entre si.

Peréz-Luño (2006) destaca que os direitos fundamentais constituem a positivação de direitos internos, de cada Estado, ao passo que direitos humanos compreendem os direitos naturais que não se encontram positivados, ou, positivados nos textos internacionais, do mesmo modo que as condições fundamentais concernentes com a liberdade, a dignidade e a igualdade do indivíduo que não esteja positivado em um estatuto jurídico.

Neste sentido é o ensinamento de Canotilho (1998, p. 359), que distingue direitos humanos e direitos fundamentais do seguinte modo:

[...] direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos; direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente. Os direitos do homem arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intertemporal e universal; os direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta.

Para Sarlet (2006, p. 42), os direitos humanos e direitos fundamentais não são opostos, mas complementam-se entre si:

importa, por hora, deixar aqui, devidamente consignado e esclarecido o sentido que atribuímos às expressões ‘direitos humanos’ e ‘direitos fundamentais’, reconhecendo, ainda mais uma vez, que não se cuida de termos reciprocamente excludentes ou incompatíveis, mas, sim, de dimensões íntimas e cada vez mais inter-relacionadas, o que não afasta a circunstância de se cuidar de expressões reportadas a esferas distintas de positivação, cujas consequências práticas não podem ser desconsideradas (Grifo original).

Neste diapasão, pode-se afirmar que o direito humano positivado em âmbito interno de cada Estado (leia-se: Constituição) transforma-se em uma nova nomenclatura: direito fundamental. Essa transformação influenciada pela teoria positivista se dá justamente em razão dos primeiros (direitos humanos) serem intrínsecos à própria natureza humana, são, pois, direitos naturais, que necessitam integrar o ordenamento jurídico positivo para alcançarem hierarquia jurídica e seu

efeito vinculante no que tange a todos os poderes internamente constituídos em um Estado (SARLET, 2006).

Em razão do conteúdo dos direitos humanos abranger variadas questões de caráter social, é que verifica-se a imprescindibilidade de recorrer, primeiramente, a um direito subjetivo, isto é, não regulado no âmbito interno do Estado, para, então, posteriormente ao processo de positivação, através de legislações, tornar esse direito subjetivo em um direito objetivo, isto é, em um direito fundamental.

Superadas em singelas linhas as distinções básicas entre direitos humanos e direitos fundamentais, passa-se, nos próximos tópicos, a dissertar acerca da contextualização histórica, definição, fundamentação, concretização e internacionalização dos direitos humanos.

3.1 Contextualização histórica, definição e fundamentação dos direitos humanos

Dissertar sobre direitos humanos não é tarefa simples, uma vez que diversos são os conceitos, definições e concepções acerca do tema. Pode-se afirmar, de pronto, que toda pessoa, indiferentemente de norma positivada ou sistema de governo, é detentora de direitos humanos, assim compreendidos como todos os direitos fundamentais do homem, que abarcam a sua vida, dignidade, liberdade, igualdade, sem diferenciação de cor, raça, crença, sexo, condição social e nacionalidade. Afirma Comparato (2008, p. 1), ao relatar sobre a História do homem, e a consecutiva evolução dos direitos humanos, no âmbito da filosofia, da religião e da ciência:

o que se conta [...] é a parte mais bela e importante de toda a História: a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais.

No decorrer do período crucial da História que se vislumbrou a concepção de uma igualdade fundamental entre os homens. Contudo, apenas séculos mais tarde, com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos do Humanos, é que a Organização das Nações Unidas passa a mencionar expressamente que todos os homens possuem liberdade e igualdade em dignidade e direitos (COMPARATO,

2008).

Gorczewski (2009) descreve acerca das dificuldades e obstáculos encontrados quando se tenta conceituar e fundamentar os direitos humanos. Talvez seja um novo modo de denominar o que anteriormente era intitulado de direitos do homem, que não envolviam tampouco regulavam os direitos das mulheres.

Direitos humanos, nos termos de Fernández-Largo (2001, p. 27),

não são unicamente leis e costumes. São, antes, postulados primários de toda ordem moral e jurídico-positiva, de cujos limites nenhum poder político pode afastar-se. Não são frutos de uma invenção pontual ou a construção de um gênio do direito. Também não devem sua origem a algo fortuito na história da humanidade, nem mesmo à autoridade política de um partido que os impôs pela força do poder.

Mais, longe de ser um mero fato, os direitos humanos, conforme ensina Gorczewski (2009, p. 21) referem-se ao “conjunto de exigências muito diferentes entre si, com uma história distinta em cada caso e em diferentes períodos. Todas elas vêm se acumulando e engrossando no decurso do tempo; e esta transformação continua”.

Para Leal (2000, p. 33),

a história dos Direitos Humanos no Ocidente é a história da própria condição humana e de seu desenvolvimento nos diversos modelos e ciclos econômicos, políticos e culturais pelos quais passamos; é a forma com que as relações humanas têm sido travadas e que mecanismos e instrumentos institucionais as têm mediado. Em cada uma destas etapas, os Direitos Humanos foram se incorporando, sendo primeiro nas ideias políticas, e em seguida no plano jurídico (portanto no sistema normativo do direito positivo internacional e interno).

Assim, os direitos humanos são desenvolvidos gradualmente na seara política e social de cada período da história, a propósito, encontram-se em permanente transformação: depende da circunstância sucedida, do elemento determinante, da égide a que se procura, objetivando-se sempre englobar direitos, nunca suprimi-los. Verifica-se, outrossim, que concepções de direitos humanos são construídas constantemente, e cada ciência que estuda tais valores atribui-lhes uma nomenclatura. Pode-se perceber que os valores são diferentes em cada parte do mundo, e não somente no espaço, pois se transformam no espaço e no tempo incessantemente.

Na mesma linha é o pensamento de Bobbio (1992, p. 32), ao manifestar que “os direitos ditos humanos, são o produto não da natureza, mas da civilização humana;

enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação”.

Também observa Bobbio (1992, p. 18) que

direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens (Grifo original).

Convém mencionar que destacam-se o jusnaturalismo e o positivismo entre as teorias que buscam fundamentar os direitos humanos. Imprescindível, ao adentrar nas teorias jusnaturalista e positivista, tratar das suas origens, quais sejam, respectivamente, direito natural e direito positivo.

Consoante Gorczewski (2009, p. 53), os escritos filosóficos de Aristóteles traziam à baila a ideia do direito natural, eis que o mesmo defendia

a existência de um direito dos homens, que muda de lugar para lugar, mas também de um direito natural, cuja característica é apresentar a mesma força e estar em vigor em todo o lugar, portanto universal – igual ao fogo que em toda sua parte queima igualmente – e esse direito estabelece o que é justo ou injusto, independentemente do que pensam as pessoas. Para ele a justiça não é a imitação de uma ideia (fora do mundo), mas algo que está no âmago, na essência do ser humano, que faz parte de seu ser e que o define e é sempre perfeita, como o é a própria natureza humana.

Ligado à concepção jusnaturalista, Gorczewski (2009) esclarece que o jusnaturalismo foi o primeiro fundamento para os direitos do homem e o mais influenciador, porquanto são direitos precedentes ao Estado, eis que o ser humano já os detinha na natureza. A noção do direito natural está na certeza de que é um direito que nasce com o homem, sendo assim, inseparável da natureza humana.

Salienta-se que no direito romano distingue-se o direito positivo (*jus civile*) e o direito natural (*jus gentium*) uma vez que, conforme Bobbio (1995, p. 18)

a) o primeiro limita-se a um determinado povo, ao passo que o segundo não tem limites; b) o primeiro é posto pelo povo (isto é, por uma entidade social criada pelos homens), enquanto o segundo é posto pela *naturalis ratio* (Grifo original).

Sendo assim, em outra vertente se encontra o direito positivo, o qual

defende uma ciência sem teologia ou metafísica, baseada apenas no mundo físico/material, cuja realidade não pode ser posta em dúvida. Portanto, limita-se à experiência imediata, pura e sensível, atribuindo valor unicamente à experiência e aos dados positivos (GORCZEWSKI, 2009, p.86).

Leal (2000, p. 52) ao argumentar acerca das teorias jusnaturalista e positiva refere que

se para o jusnaturalismo tradicional, os direitos subjetivos são independentes do que dispõem as normas de direito objetivo, pois, faculdades e poderes inatos ao homem que os possui pelo só fato de ser homem, a única coisa que o direito positivo pode fazer diante deles é reconhecê-los e regulamentar seu exercício. A Era do Positivismo vai impor uma nova leitura a este tema, sustentando que estes direitos até existem, mas não são jurídicos, tão-somente morais.

Conforme mostrado por Gorczewski (2009) o positivismo jurídico dissocia-se da moral e do direito, porquanto exhibe o direito como um fato, e não como um valor; revela um direito independente da moral, da ética e da política; ademais, restringe ao direito positivo todo e qualquer direito, a fim de ser dado eficácia e validade no interior do sistema jurídico.

Ainda que hajam dissociações entre ambas teorias, jusnaturalista e positivista, nota-se que ambas não se excluem, mas se complementam, pois inerente ao homem e anterior ao Estado, o direito natural ao ser positivado no ordenamento jurídico é o instrumento exequível para poder exercê-los e reivindicá-los.

Como observa Fernández-Largo (2006, p. 3) “a doutrina que cada um pode ter como verdadeira acerca da fundamentação dos direitos humanos se projeta e condiciona o próprio conceito de direito humano”. Da mesma forma, portanto, verifica-se essa diversidade de posições quando indaga-se à razão e o fundamento dos direitos ditos humanos.

Destarte, Gorczewski (2009, p. 20) traduz direitos humanos como uma forma

abreviada e genérica de se referir a um conjunto de exigências e enunciados jurídicos que são superiores aos demais direitos, quer por entendermos que estão garantidos por normas jurídicas superiores, quer por entendermos que são direitos inerentes ao ser humano. Inerentes no sentido de que não são meras concessões da sociedade política, mas nascem com o homem, fazem parte da própria natureza humana e da dignidade que lhe é intrínseca; e são fundamentais porque sem eles o homem não é capaz de existir, de se desenvolver e participar plenamente da vida; e são universais, porque exigíveis de qualquer autoridade política em qualquer lugar.

Neste diapasão, há de se refletir que existem valores que se encontram preservados e acima de qualquer coisa. Ao mencionar tais valores, não deve-se referir, propriamente, no direito escrito, isto é, positivado, mas sim em âmbito axiológico. Logo, quando se fala em direitos humanos não se está falando do mundo jurídico, codificado, escrito, porquanto valores não são, de certa forma, direitos, mas existem, e em cada indivíduo se atribuem valores que lhe são característicos, de acordo com o seu modo de vida. Mas, a sociedade, em determinados momentos históricos, por razões políticas, positiva os valores, ou seja, retira eles do mundo axiológico, transformando-os agora em direito codificado e exigível. Clássicos são os exemplos, como o direito à vida, o direito à honra, o princípio da igualdade, o princípio da liberdade, e o princípio da dignidade da pessoa humana.

Fernández-Largo (2006, p. 3) consubstanciado à ideia de um valor axiológico dos direitos humanos, reflete que

fundamentar os direitos humanos é um problema da filosofia jurídica porque no próprio conceito de direitos humanos está implícita sua pretensão de ter uma validade universal, acima das legislações nacionais formalizadas nos ordenamentos legais. Como consequência não se pode reduzir o problema a uma exposição de textos legais de direitos humanos e de monogenismo legal.

Outrossim, a terminologia direitos humanos se encontra extremamente ligada à outras nomenclaturas, sendo que essa mistura de nomenclaturas não é atípica, porquanto a própria Carta da República Brasileira de 1988 traz em seu bojo expressões como direitos humanos, direitos e garantias (individuais ou fundamentais do ser humano), ou ainda liberdades constitucionais, entre outras (GORCZEVSKI, 2009).

Diante das distintas terminologias, e tendo em vista a constante transformação da concepção de direitos humanos, Callo (1977, p. 11-12) abarca algumas características referentes à identificação dos direitos ditos humanos, quais sejam:

a) são inatos ou congênitos, porque se nasce com eles [...]; b) são universais [...]; c) são absolutos [...]; d) são necessários, sua existência não deriva de um fato contingente, mas constitui uma necessidade ontológica derivada da própria natureza da pessoa humana; e) são inalienáveis, pois pertencem à essência do ser humano de forma indissociável [...]; f) são invioláveis, nenhuma pessoa ou autoridade pode atentar legitimamente contra eles; g) são imprescritíveis, não caducam nem se perdem com o decurso do tempo, ainda que um grupo ou uma pessoa determinada se veja materialmente impedida de exercê-los devido a insuperáveis circunstâncias de fato.

De qualquer sorte, qualquer que seja o conceito de direitos humanos, Pérez-Luño (2006, p. 514) defende que deve-se ater à três pilares: “1) jusnaturalismo em seu fundamento; 2) historicismo em sua concretização, e 3) axiologismo em seu conteúdo”.

Ao tratar de direitos humanos como vocação de universalidade, porquanto sejam valores pertencentes a todos os homens, não obstante haver diferenças em cada um de nós, raciais, religiosas, culturais ou ideológicas, todos os homens pertencem a uma única espécie, qual seja, a espécie humana. Nesse sentido, considera-se que as fontes filosóficas dos direitos humanos possuem inter-relação com o pensamento e a convicção de que todo ser humano possui dignidade, que lhe é intrínseca por ser apenas homem, independentemente de qualquer coisa (GORCZEVSKI, 2009).

Fernández (2003, p. 25) demonstra que essa concepção de dignidade de toda pessoa humana possui dupla origem:

no estoicismo – que afirma a unidade universal de todos os homens, especialmente na obra de Panecio de Rodas, onde pela primeira vez aparece a ideia de igual dignidade de todos os homens como algo prévio a seu ingresso na sociedade e a necessidade de igual respeito a todos, ideia mais tarde recolhida e desenvolvida por Sêneca e Cícero – e no cristianismo, que vai desenvolver a ideia do homem como imagem e semelhança de Deus, portanto dignos e iguais entre si.

Convém trazer à baila o ensinamento de Gorczewski (2009, p. 131),

na aurora histórica do homem e em seu desenvolvimento posterior, os direitos humanos sempre foram, em primeiro lugar, produto da rebeldia individual, aferido pelo reconhecimento de sua existência e de seus direitos enquanto indivíduo; mais tarde, demandas coletivas, reivindicações arrancadas do poder contra a vontade deste, conquistas da razão frente à barbárie. E nunca ao longo da história foi esta uma matéria pacífica: a conquista dos direitos humanos é recheada de violência, perseguições, revoltas, lutas, lágrimas e sangue.

Complementa o autor supracitado (2009, p. 131) esclarecendo que os direitos humanos “não são estáticos, meros favores simplesmente outorgados; são frutos que se sedimentam na evolução e nas contradições da sociedade”, portanto, estão em constante desenvolvimento.

Com efeito, para entender a importância dos direitos humanos hoje, deve-se ater aos períodos da história que precederam e as proteções que justificavam,

porquanto ao longo dos marcos históricos observa-se a luta constante dos homens por direitos e garantias. O homem lutou durante vários períodos históricos e continua lutando na busca da aplicação e proteção dos direitos humanos.

Oliveira (2013) menciona que são três grandes épocas em que se pode dividir a história e proteção dos direitos humanos segundo a concepção moderna: 1) o Iluminismo; 2) a Revolução Francesa; e 3) o fim da Segunda Guerra Mundial.

Salienta Leal (2000) que a Revolução Industrial, situada entre os séculos XVIII e XIX, é outro marco histórico relevante para a proteção dos direitos humanos, mormente no que tange à exploração dos trabalhadores, reconhecendo-se a importância da “humanização dos processos sancionatórios e das garantias processuais penais, influenciadas pelos pressupostos do Direito Natural, uma sensível atenção aos direitos da pessoa humana e aos sujeitos de direito” (LEAL, 2000, p. 35).

Um dos precursores da proteção dos direitos humanos, o Iluminismo, que ganhou força no século XVIII, denominado “Século das Luzes”, compreendeu-se como um movimento intelectual segundo o qual filósofos e idealizadores iluministas defendiam o uso da razão, pregavam a liberdade, e promoveram mudanças sociais, políticas e econômicas. Responsável por definir extensa parcela dos fundamentos dos direitos humanos, o movimento iluminista acreditada no uso da razão humana, na crença à ciência e no espírito crítico, almejava ideais revolucionárias em oposição ao regime absolutista imposto pelos soberanos. Nas palavras de Oliveira (2013, p. 21), “esse movimento procurou compreender a essência das coisas e das pessoas, observar o homem natural, e desse modo chegar às origens da humanidade”.

A Revolução Francesa, que foi uma revolução da burguesia, que almejava mais igualdade e liberdade econômica e contratual, tinha como lema a liberdade, a igualdade e a fraternidade, princípios basilares dos direitos humanos. Importante referir que, em 1789, incentivada pelos princípios do movimento iluminista e concebida com o fim da Revolução Francesa (com a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789) desponta a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, em 26 de agosto de 1789 (GORCZEVSKI, 2009).

Finalmente, com o término da Segunda Guerra Mundial vislumbrou-se a indispensabilidade de uma fundada proteção e execução dos direitos humanos, mormente diante dos acontecimentos perversos e barbáries praticados nas guerras (em especial, dos nazistas e fascistas). Com a violação dos conceitos, até então, orientadores dos direitos humanos, ante o holocausto, percebeu-se a necessidade de

se criar, na seara mundial, uma organização internacional que empenhasse à proteção e reconhecimento dos direitos humanos, eis que surge, assim, após realizações de conferências, a Organização das Nações Unidas – ONU (CARVALHO, 1998).

À vista disso, verifica-se que tais circunstâncias comprovam que a definição de direitos ditos humanos não limita-se, e sim o oposto: a partir de um momento histórico os direitos são conquistados e positivados nas legislações, de acordo com a conveniência identificada pelo ser humano. Ademais, nota-se a existência de fases, conseqüentemente avanços e evoluções dos direitos humanos, regularmente denominadas gerações ou dimensões dos direitos humanos, que passam a ser elucidadas no próximo tópico.

3.2 Concretização dos direitos humanos

O reconhecimento dos direitos humanos na história ocorre com base na análise das gerações, também designadas dimensões dos direitos humanos². Ressalta-se que cada geração de direitos concretizada foi marcada por sinistras lutas e, imperioso frisar que trata-se de um processo em incessante desenvolvimento, uma vez que não se trata de um movimento estático: defronte à novas exigências almejam-se novos direitos, logo, encontram-se em constante evolução.

Assim, a fim de definir o conteúdo, o reconhecimento, a titularidade e a eficácia em face da repercussão e expansão desses direitos é que se fez necessária a confirmação da evolução e avanço dos direitos, entre os doutrinadores conhecidas como gerações de direitos: primeiro, os direitos civis e políticos foram afirmados, onde se teve uma participação negativa do Estado; segundo, se afirmaram os direitos sociais, dessa vez, com atuação positiva do Estado; terceiro, se conquistaram os direitos transindividuais, também denominados de direitos de grupos ou coletivos. Importante frisar que autores contemporâneos defendem a ideia da quarta e da quinta geração de direitos humanos, e outros se poiam na sexta e inclusive sétima geração

² A nomenclatura “gerações” ainda que já consolidada, apresenta muitas críticas de doutrinadores, uma vez que ela conduz à ideia de supressão dos direitos antecedentes pelo advento de novos direitos, pois geração é um ato que nasce, se desenvolve e tem um fim. Assim, há doutrinadores que indicam que a melhor terminologia a ser utilizada é “dimensão” já que esta tem o condão, não de suprimir, mas de englobar e cumular os direitos descobertos a cada momento histórico. Optou-se, no presente estudo, por utilizar o termo “gerações” em vista de tratar-se de uma nomenclatura já consolidada.

de direitos. Salienta-se que o presente estudo abarcará da primeira à quinta geração de direitos humanos.

Quanto à primeira geração, possui estrita relação com os conflitos e lutas entre a burguesia e o órgão estatal, àquela buscando o reconhecimento de determinados direitos frente ao Estado absolutista. Assim, diante dos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade, lema da Revolução Francesa, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, surge a primeira geração dos direitos humanos, reconhecidos no ordenamento jurídico, os quais fundamentam-se no princípio da liberdade, uma vez que marcada pelo jusnaturalismo, iluminismo, liberalismo. Tratam-se, pois, de direitos inatos à individualidade do homem e sua natureza, logo, são direitos imprescritíveis, inalienáveis (GORCZEVSKI, 2009).

Oliveira (2013, p. 25) define a primeira geração de direitos como:

os direitos e garantias individuais e políticos clássicos que tem no indivíduo o centro de proteção (liberdades públicas: direito à vida, à liberdade, à expressão e à locomoção). Representam um limite na atuação do Estado, ou seja, não mate, não prenda, entre outras atividades constritivas. Tem origem nas revoluções liberais.

Compreendidos como fundamentos dos ideais iluministas, do jusnaturalismo, do contratualismo e do liberalismo, os direitos da primeira geração encontram respaldo no princípio da liberdade do homem.

Trata-se de uma oposição à ação do Estado que tem a obrigação de abster-se de atos que possam representar a violação de tais direitos; constituem-se, portanto, em uma limitação ao poder público. Referem-se aos direitos e às liberdades de caráter individual: direito à vida, a uma nacionalidade, à liberdade de movimento, liberdade religiosa, liberdade política, liberdade de opinião, o direito de asilo, à proibição da tortura ou tratamento cruel, desumano ou degradante, à proibição da escravidão, ao direito de propriedade, à inviolabilidade de domicílio etc. (GORCZEVSKI, 2009, p. 132).

Bonavides (2014, p. 577) ao mencionar que os direitos de liberdade foram os pioneiros na esfera normativa constitucional, ressalta sobre a luta pela proteção e reconhecimento desses direitos:

se hoje esses direitos parecem já pacíficos na codificação política, em verdade se moveram em cada país constitucional num processo dinâmico e ascendente, entrecortado não raro de eventuais recuos, conforme a natureza do respectivo modelo de sociedade, mas permitindo visualizar a cada passo uma trajetória que parte com frequência do mero reconhecimento formal para concretizações parciais e progressivas, até ganhar a máxima amplitude nos quadros consensuais de efetivação democrática de poder.

Oliveira Júnior (2000) aduz que a primeira geração de direitos, das três gerações propostas por Bobbio (primeira, segunda e terceira), refere-se aos direitos individuais do ser humano, este considerado subjetivamente, possuindo como pressuposto a igualdade perante à lei. O indivíduo é quem precede o Estado, portanto, é para estes que o Estado (leia-se: exercido pelo poder soberano) deve-se ater ao garantir os direitos de liberdade, sem intervenção positiva na vida e atividade econômica.

1ª Geração: os direitos individuais, que pressupõem a igualdade formal perante a lei e consideram o sujeito abstratamente. Tal como assinala o professor italiano, esses direitos possuem um significado filosófico-histórico da inversão, característica da formação do Estado moderno, ocorrida na relação entre Estado e cidadãos: passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, emergindo um modo diferente de encarar a relação política, não mais predominantemente do ângulo do soberano, e sim daquele do cidadão, em correspondência com a afirmação da teoria individualista da sociedade em contraposição à concepção organicista tradicional (OLIVEIRA JÚNIOR, 2000, p. 85).

Bobbio (1994, p. 15) filia-se na ideia individualista-filosófica do liberalismo segundo a qual baseia-se a primeira geração de direitos, sob a ingerência dos pensamentos de Locke, dentre outros filósofos:

a ideia de que o exercício do poder político apenas é legítimo se fundado sobre o consenso daqueles sobre os quais deve ser exercido (também esta é uma tese lockeana), e, portanto sobre um acordo entre aqueles que decidem submeter-se a um poder superior e com aqueles a quem esse poder é confiado, é uma ideia que deriva da pressuposição de que os indivíduos têm direitos que não dependem da instituição de um soberano e que a instituição de um soberano tem a principal função de permitir a máxima explicitação desses direitos compatível com a segurança social.

Trata-se de uma geração de direitos que visa, nas palavras de Mendes; Branco (2011, p. 155)

fixar uma esfera de autonomia pessoal refratária às expansões do Poder. Daí esses direitos traduzirem-se em postulados de abstenções dos governantes, criando obrigações de não fazer, de não intervir sobre aspectos da vida pessoal de cada indivíduo. São considerados indispensáveis a todos os homens, ostentando, pois, pretensão universalista. Referem-se a liberdades individuais, como a de consciência, de culto, à inviolabilidade de domicílio, à liberdade de reunião. São direitos em que não desponta a preocupação com desigualdades sociais. O paradigma de titular desses direitos é o homem individualmente considerado.

Em suma, na primeira geração de direitos humanos, o Estado abstém-se de atos violadores dos referidos direitos, restando à ordem estatal uma restrição ao poder público. Pode-se referir como os direitos de primeira geração, assim, os direitos

característicos à individualidade do sujeito, quais sejam: direito à vida, à honra, à nacionalidade, ao asilo, à dignidade, à propriedade e inviolabilidade do domicílio, entre outros (GORCZEVSKI, 2009).

Em contrapartida, os direitos de segunda geração são aqueles onde o Estado pratica ações positivas para a efetividade e reconhecimentos de direitos tidos como sociais, que se vinculam ao princípio da igualdade. Nesse contexto, surgem na segunda metade do século XIX e seu realce se encontra refletido nos direitos econômicos, sociais e culturais (GORCZEVSKI, 2009).

Wolkmer; Leite (2003, p. 8) afirmam que os direitos de segunda geração apresentaram-se ante “o surto do processo de industrialização e os graves impasses socioeconômicos que varreram a sociedade ocidental entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX”.

Assim, a segunda geração de direitos encontra-se estritamente ligada aos direitos trabalhistas, uma vez que com o crescimento do capitalismo e do processo de industrialização, os trabalhadores passaram a ser explorados, tendo uma jornada de trabalho diária abusiva, muitas vezes superiores à 15 horas diárias, e recebendo um salário mísero, incapaz de garantir sua própria subsistência ou de sua família, além de não haver direitos trabalhistas e previdenciários como aposentadoria, férias remuneradas, seguro social. Daí que foi preciso o Estado atuar positivamente na vida dos indivíduos, a fim de assegurar e fornecer condições que diminuíssem as desigualdades sociais e econômicas perante as quais grande parcela dos indivíduos se encontravam.

Ao ter como norte o princípio da igualdade, a segunda geração objetiva a proteção de direitos que somente podem ser aplicados e exercidos com a assistência do órgão estatal, são direitos que visam reparar a deficiência constatada com o desenvolvimento da indústria, e ainda propiciar as condições fundamentais para a confirmação dos direitos coletivos, assim entendidos como sociais, culturais e econômicos.

Consoante explana Gorcevski (2009, p. 133), “sua ênfase está nos direitos econômicos, sociais e culturais, nos quais existe como que uma dívida da sociedade para com o indivíduo”.

Esses direitos só podem ser desfrutados com o auxílio do Estado, portanto se lhe impõe o dever de propiciar as necessárias condições. São direitos ao trabalho em condições justas e favoráveis; a proteção contra o desemprego,

a assistência contra a invalidez, o direito de sindicalização, o direito à educação e cultura, à saúde, à seguridade social, a ter um nível adequado de vida. São direitos que exigem do Estado uma participação, uma ação (GORCZEVSKI, 2009, p. 133).

Avelar (2009, p. 94) ensina que a segunda geração de direitos originou-se do pensamento antiliberal e das concepções ideológicas do século XX, uma vez que,

proclamados nas Declarações solenes das Constituições marxistas e também na Constituição de Weimar, os direitos de segunda geração exerceram um papel preponderante nas formulações constitucionais após a Segunda Guerra. Eles são voltados para as necessidades do povo e tentam ufanar a dignidade da pessoa humana.

Oliveira Júnior (2000, p. 85) reporta-se à passagem dos direitos individuais para os direitos sociais:

2ª Geração: os direitos sociais, nos quais o sujeito de direito é visto enquanto inserido no contexto social, ou seja, analisado em uma situação concreta. Trata-se da passagem das liberdades negativas, de religião e opinião, por exemplo, para os direitos políticos e sociais, que requerem uma intervenção direta do Estado.

Ressalta-se, portanto, que os direitos de segunda geração dependem eminentemente da assistência do Estado, uma vez que este tem o dever de assegurar ao sujeito o alcance a esses direitos. São os direitos referentes à saúde, à educação, à cultura, à seguridade social, ao trabalho, entre outras garantias que propiciem ao indivíduo melhores condições de vida no corpo social. Daí porque exigem do órgão estatal uma atuação positiva (GORCZEVSKI, 2009).

Justamente por exigir do Estado uma atuação positiva para sua concretização, os direitos sociais, de segunda geração portanto, acabaram se tornando conhecidos pela sua mediata aplicabilidade, isto é, sujeitos ao interesse do legislador (BONAVIDES, 2014).

Gorczevski (2009, p. 133-134) ensina, ademais, que os direitos de segunda geração “não são mais considerados individualmente, mas em seu caráter social que tem como objetivo assegurar à sociedade melhores condições de vida, o titular desses direitos continua sendo o homem em sua individualidade”.

Não obstante a plausível contradição, mas efetiva complementaridade dos direitos sociais em conexão aos direitos individuais, é que se observa em tais direitos uma associação aos direitos de liberdade, sobretudo pelo fato de serem a devida condição da sua eficiente execução, eis que os direitos individuais, de liberdade,

somente são proporcionados ao garantir a cada indivíduo um bem-estar social e econômico mínimo capaz de preservar a vida digna (BOBBIO, 1992).

Com o término da Segunda Guerra Mundial, emerge uma nova categoria de direitos, são os direitos de terceira geração. Diferenciados dos direitos de primeira e de segunda geração, os direitos de terceira geração amoldam-se ao terceiro pilar da Revolução Francesa, qual seja, o princípio da fraternidade. Nessa esteira, o lema dos revolucionários franceses encontram elo harmônico com os direitos de primeira geração (liberdade), de segunda geração (igualdade), e com a terceira geração: a fraternidade, também intitulada de solidariedade, que possui como principal atributo a proteção de um meio ambiente equilibrado e a paz mundial (GORCZEVSKI, 2009).

Se a liberdade foi o valor que fundamentou as liberdades públicas (direitos de primeira geração), e a igualdade fundamentou o acesso a todos os bens econômicos, sociais e culturais (segunda geração), é o princípio da fraternidade que fundamenta estes novos direitos (GORCZEVSKI, 2009, p. 136).

Nos termos de Guerra (2008, p. 166) esses direitos originam-se

como resposta à dominação cultural e como reação ao alarmante grau de exploração não mais da classe trabalhadora dos países industrializados, mas das nações em desenvolvimento e por aquelas já desenvolvidas, bem como pelos quadros de injustiça e opressão no próprio ambiente interno dessas e de outras nações revelados mais agudamente pelas revoluções de descolonização ocorridas após a Segunda Guerra Mundial.

Conforme assevera Carvalho (2009, p. 33), os direitos de terceira geração, isto é, direitos de solidariedade, compreendem um enfoque global, sendo exercidos de forma conjunta “por indivíduos agrupados em grandes comunidades, incluindo povos e nações, ocupando-se das questões planetárias ou globais como: a paz, o desenvolvimento, a comunicação, o patrimônio comum e a assistência humanitária”.

A respeito da terceira geração de direitos, Oliveira Júnior (2000, p. 86) ensina que são “os direitos transindividuais, também chamados direitos coletivos e difusos, e que basicamente compreendem os direitos do consumidor e os direitos relacionados à questão ecológica”.

Wolkmer; Leite (2003, p. 12) aduz que os direitos de terceira geração relacionam-se com,

(a) o direito ao meio ambiente saudável que abrange a preservação da natureza, portanto da biodiversidade; o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida; (b) o direito ao desenvolvimento econômico, o que propicia

uma igualdade justa entre todos os povos; (c) o direito à paz, através de uma convivência pacífica e justa entre as nações; a autodeterminação dos povos ao desarmamento mundial, a preservação do patrimônio histórico e cultural; (d) o direito à informação, pelo livre acesso a todas as técnicas e meios de comunicação para o conhecimento de toda informação disponível em todos os lugares da terra.

Neste diapasão, os direitos humanos que adentram a terceira geração possuem como destinatário a coletividade, em outras palavras, o gênero humano, uma vez que o titular de tais direitos não é mais o homem em sua individualidade, mas sim grupos humanos como a nação, o povo, a família, enfim, a própria humanidade.

Outrossim, a terceira geração cooperou sobremaneira para a manifestação de uma consciência de humanidade, possuindo um caráter mundial, transcendendo as barreiras subjetivas inclusive de um Estado. Busca, pois, a guarida de um indeterminável número de indivíduos, e é fruto de novas exigências basilares do indivíduo decorrente da influência tecnológica, e das consequências ocorridas com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Observa-se aqui uma importante mudança na concepção de Estado que deixa de ser visto exclusivamente como um poder despótico e passa a ser reconhecido enquanto poder capaz de garantir o equilíbrio econômico-social. A sociedade deixa de preocupar-se somente com a proteção individual frente à ação do Estado e passa a exigir desse uma atuação concreta na realização coletiva dos novos direitos (GORCZEVSKI, 2009, p. 139).

Portanto, os direitos de terceira geração, diferente dos dois primeiros, transcendem, subjetivamente, o aspecto individual, ou até mesmo de um grupo ou Estado, porquanto estão relacionados à proteção do meio ambiente, à biodiversidade, à qualidade de vida e ao desenvolvimento sustentável e econômico, o direito à paz, à igualdade entre os povos das nações, à preservação do patrimônio cultural e histórico, à autodeterminação dos povos (GORCZEVSKI, 2009).

A quarta geração de direitos humanos, embora divergente entre doutrinadores, refere-se às novas peculiaridades da dignidade da pessoa humana diante de pretensões de novas liberdades substanciais, resultantes dos efeitos das evoluções científicas e culturais. Daí que a dignidade humana é o centro de todos os debates, devendo ser o fundamento para a tutela do direito humano infringido, em cada caso concreto.

A partir da década de 60, começou a desenhar-se uma nova categoria de direitos humanos vulgarmente chamados direitos da terceira geração. Nesta perspectiva, os direitos do homem reconduzir-se-iam a três categorias

fundamentais: os direitos de liberdade, os direitos de prestação (igualdade) e os direitos de solidariedade. Estes últimos direitos, nos quais se incluem o direito ao desenvolvimento, o direito ao patrimônio comum da humanidade pressupõem o dever de colaboração de todos os estados e não apenas o atuar ativo de cada um e transportam uma dimensão coletiva justificadora de um outro nome dos direitos em causa: direitos dos povos; Por vezes, estes direitos são chamados direitos de quarta geração (CANOTILHO, 1998, p. 386).

Para Gorczewski (2009, p. 139) são direitos

que se referem à biotecnologia, à bioética e à engenharia genética e que tratam das questões ético-jurídicas relativas ao início, ao desenvolvimento, à conservação e ao fim da vida humana. Dizem respeito à reprodução humana assistida, ao aborto, à eutanásia, às cirurgias intrauterinas, aos transplantes de órgãos, à clonagem, à criação de células-tronco e outros.

Para Bonavides (2014) a quarta geração de direitos, fruto da globalização política enraizada nos direitos fundamentais, correspondem ao período de instituição do Estado social. Segundo o autor “globalizar direitos fundamentais equivale a universalizá-los no campo institucional” (BONAVIDES, 2014, p. 586).

Os direitos da quarta geração não somente culminam a *objetividade* dos direitos das duas gerações antecedentes como absorvem – sem, todavia, removê-la – a *subjetividade* dos direitos individuais, a saber, os direitos de primeira geração. Tais direitos sobrevivem, e não apenas sobrevivem, senão que ficam opulentados em sua dimensão *principal*, *objetiva* e *axiológica*, podendo, doravante, irradiar-se com a mais subida eficácia normativa a todos os direitos da sociedade e do ordenamento jurídico (BONAVIDES, 2014, p. 586, grifo original).

Conforme ensina Gorczewski (2009), os direitos de quarta geração são direitos referentes ao início até o fim da vida do homem, logo, possuem correlação com as questões do aborto, eutanásia, reprodução humana assistida, transplante de órgãos, clonagem, cirurgias intrauterinas, inclusive criação de células-tronco, trata-se de direitos conectados à engenharia genética, à bioética, à biotecnologia.

Entende Bonavides (2014, p. 587), ademais, que “os direitos da quarta geração compendiam o futuro da cidadania e o porvir da liberdade de todos os povos. Tão somente com eles será legítima e possível a globalização política”.

Ainda, no final do século XX e início do século XXI, com a sociedade virtual, emerge a quinta geração de direitos, correspondem, pois, os direitos da era digital: comércio eletrônico, massificação da internet, redes de computadores, realidade virtual, comércio eletrônico, enfim, desenvolvimento da cibernética, possibilitando-se,

efetivamente, a evolução tecnológica e, com isso, o nascimento de relações novas que transcendem os limites e controle do estado e da sociedade (GORCZEVSKI, 2009).

Para Oliveira Júnior (2000, p. 86), a quinta geração corresponde aos direitos “advindos com a chamada realidade virtual que compreendem o grande desenvolvimento da cibernética na atualidade, implicando o rompimento de fronteiras, estabelecendo conflitos entre países com realidades distintas, via Internet”.

Em síntese, portanto, pode-se denotar que no século XVIII, época das lutas entre burgueses contra a aristocracia, baseadas no princípio da liberdade, começa-se a conquistar os primeiros direitos humanos, assegurados, posteriormente, em ordenamentos jurídicos. Então, a partir da Revolução Francesa começa-se a positivizar os primeiros direitos do homem, classificados, em seguida, como primeira geração de direitos, isto é, referentes aos direitos individuais do ser humano (vida, honra, liberdade, igualdade). Ocorrida a primeira Revolução Industrial, as máquinas começam a substituir o homem, bem como se inicia uma intensa exploração do homem sobre o homem. Assim, a partir do século XIX começam a surgir direitos diferenciados, em decorrência do Estado Social surgido após o término da Segunda Guerra Mundial. Aqui, trata-se da segunda geração de direitos, baseados na igualdade (direito à saúde, educação, moradia, previdência), são os direitos sociais ou coletivos. Em meados do século XX, baseado no princípio da fraternidade, inicia-se a terceira geração de direitos, que se relaciona com o meio ambiente, com a democracia, com o acesso ao conhecimento e à informação, são os chamados direitos transindividuais.

Em linhas gerais, pode-se mencionar que, no fim do século XX, há existência da quarta geração de direitos, ligada à bioética, isto é, trata da questão do aborto, transplante, avanço da biomédica e engenharia genética – trata-se, pois, de questões ético-jurídicas, do início, desenvolvimento e fim da vida humana. Já no século XXI inicia a quinta geração de direitos, denominada de direitos da “era cibernética”, porquanto se refere à passagem da sociedade industrial para a virtual, vinculada, portanto, ao desenvolvimento tecnológico e à inteligência artificial.

Salienta-se que as evoluções ocorrem no âmbito interno de cada Estado. Assim, registra-se que eventuais contradições referentes ao enquadramento de alguns direitos em uma geração específica é comum, porquanto o direito é fruto constante da evolução e desenvolvimento histórico. Isto posto, sendo os direitos

humanos fruto da evolução histórica, a eclosão de novas gerações ou dimensões de direitos certamente ocorrerá, pois sempre surgirão novos direitos e, com efeito, conclui Gorczewski (2009, p. 145) “uma sociedade aberta, livre e democrática será sempre sensível e estará atenta ao surgimento de novas necessidades que fundamentar-se-ão em novos direitos”.

Sendo os direitos humanos frutos da evolução histórica, é de suma importância a internacionalização desses valores, que passa a ser estudada no próximo tópico.

3.3 Internacionalização dos Direitos Humanos

São de extrema importância os tratados internacionais que abarcam sobre direitos humanos, porquanto demonstram a evolução da comunidade internacional ao reivindicarem dos Estados a promoção, proteção e reconhecimento de tais direitos. Importante assinalar que a sociedade internacional não tem admitido a competência única dos Estados para a questão de violação e descumprimento dos direitos humanos. A proteção e o reconhecimento dos direitos humanos pela sociedade internacional sucedeu-se no século XX, frente à exigência moral e social da tutela efetiva e concreta desses direitos, relacionada ao crescente acolhimento da doutrina jurídica e política sobre o tema. Assim sendo, a proteção dos direitos humanos não é matéria de competência exclusiva dos Estados, como também de toda a ordem internacional (GORCZEWSKI, 2009).

No ano de 1945 a Organização das Nações Unidas (ONU) surge em razão da imprescindibilidade de um método de internacionalização dos direitos humanos com “a vocação de se tornarem a organização da sociedade política mundial, à qual deveriam pertencer portanto, necessariamente, todas as nações empenhadas na defesa da dignidade humana” (COMPARATO, 2001, p. 215).

3.3.1 A Declaração Universal dos Direitos do Homem

Ao preconizar “o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” (ALVES, 1997, p. 27), a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 1948, representa uma referência histórica no que tange ao avanço da humanidade, uma vez que os direitos do homem acabam por encontrar respaldo no âmbito internacional.

O marco histórico maior do processo de reconstrução e da internacionalização dos direitos humanos inicia em 16 de fevereiro de 1946, quando o Conselho Econômico e Social [...] constituiu uma Comissão de Direitos Humanos, e lhe incumbiu de elaborar uma Declaração de Direitos Humanos, de acordo com o disposto no artigo 55 da Carta da ONU. Após quase 3 anos de trabalhos e o exame de 13 anteprojetos que recebera, a Comissão apresentou, em 18 de junho de 1948, o seu projeto a ser remetido à Assembleia Geral. Após apreciação de mais de 150 emendas apresentadas, o projeto de Declaração Universal dos Direitos do Homem, com a redação final de René Cassin, foi aprovado em 10 de dezembro de 1948, na III Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas (GORCZEVSKI, 2009, p. 152-153).

Referida Declaração traz à tona os ideais consagrados na Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, os quais se encontram previstos logo em seu artigo 1º. Assim, referidos princípios supremos encontram-se agora sob proteção internacional, e serviram, portanto, como fundamento para a concepção dos direitos humanos no conteúdo da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Ademais, o documento trouxe em seu bojo a ideia de que a transformação desses valores em direitos efetivos será feita gradativamente através da adoção de formas de educação e de ensino, tanto na seara nacional como em âmbito interno (GORCZEVSKI, 2009).

Referente ao documento, salienta Bobbio (1992, p. 30) que

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

Na primeira parte do documento se encontram presentes os princípios da igualdade e da liberdade (artigo 3º ao 21), assim compreendidos como direitos civis e políticos (direito à vida, à igualdade perante à lei, à liberdade, à presunção da inocência antes do trânsito em julgado de sentença condenatória, à segurança pessoal, à nacionalidade, à propriedade, etc.). Já o princípio da solidariedade (artigo 22 ao 27) tem como fundamento os direitos econômicos, sociais e culturais (direito à educação, à previdência social, ao trabalho, ao lazer, à saúde, ao bem-estar social, etc.). Por fim, os artigos 28 e 29 da Declaração tratam acerca do direito que os indivíduos possuem a uma ordem social e internacional que conceda a realização plena de tais direitos, assim como os deveres que os indivíduos possuem perante a comunidade, porquanto o desenvolvimento pleno de sua personalidade somente é

realizável na própria comunidade (ONU, 1948, www.humanrights.com).

Destarte, a Declaração sofreu, entre outras críticas, a polêmica acerca das sua natureza ou valor jurídico. Para alguns doutrinadores, a Declaração Universal dos Direitos do Homem não teria caráter vinculante e obrigatório na seara universal, uma vez que teria sido implementada mediante uma Resolução da Assembleia Geral, a qual possui competência apenas para fazer recomendações (GORCZEVSKI, 2009).

Nesse diapasão, Rezek (1995, p. 224) afirma que

a Declaração Universal dos Direitos do Homem não é um tratado, e por isso seus dispositivos não constituem exatamente uma obrigação jurídica para cada um dos Estados representados na Assembleia Geral quando, sem qualquer voto contrário, adotou-se o respectivo texto sob a forma de uma resolução da Assembleia.

Na mesma linha de raciocínio perfilha Comparato (2008, p. 223-224),

tecnicamente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem é uma recomendação que a Assembleia Geral das Nações Unidas faz aos seus membros [...]. nessas condições, costuma-se sustentar que o documento não tem força vinculante.

Importante mencionar, conforme o ensinamento de Gorczewski (2009, p. 157) que “a Declaração não foi aprovada nem ratificada como tratado internacional pelos distintos Estados, de acordo com seus mecanismos constitucionais, pelo qual se obrigariam legalmente”.

Com isso, buscou-se um modo efetivo para reconhecer e garantir os direitos previstos na Declaração Universal: através da adoção de tratados internacionais, a fim de que o texto pudesse ter caráter vinculante necessário no Direito Internacional (PIOVESAN, 2010).

Apesar das críticas supracitadas, alguns doutrinadores consideram o documento universal como uma “interpretação autorizada dos artigos da Carta das Nações Unidas relativos aos direitos humanos, e que teria, portanto, efeitos legais de um tratado internacional” (GORCZEVSKI, 2009, p. 157).

Na medida em que se puder aceitar a cogência das próprias disposições da Carta da ONU sobre os direitos humanos, então será possível aceitar a cogência da própria Declaração Universal enquanto extensão ou desdobramento da Carta da ONU, explicitadora dos direitos humanos consagrados em seu texto (AZEVEDO, 1980, p. 46).

Independentemente dos posicionamentos divergentes acerca do tema, conforme ressalta Gorczevski (2009), a própria Organização das Nações Unidas reputou a necessidade da criação de outros instrumentos internacionais para torná-la exigível e conferir-lhe força cogente. Então, nas palavras de Cançado Trindade (2003, p. 64-65) “a Declaração não tardou a produzir resultados positivos de ordem prática e a influir na vida dos povos”.

Assim, ainda que não tenha força vinculante, a partir da Declaração Universal de 1948 que foram criados diversos tratados internacionais visando a proteção e o reconhecimento dos direitos humanos. Importante enfatizar que, referidos tratados internacionais sempre trazem à baila uma significativa observação: que todos os Estados-partes se comprometam a efetivar e implementar os direitos neles contidos através da educação. Em outros termos, os variados documentos internacionais acerca dos mais diversos temas, à educação fazem menção, elegendo-a como o instrumento mais eficaz de implementação do pactuado. Entre os documentos internacionais citam-se: a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência; a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher; a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial; a Convenção sobre os Direitos das Crianças; e Convenção para a repressão do tráfico de pessoas e do lenocínio. A sociedade internacional percebeu, enfim, a imprescindibilidade da educação para a efetivação dos propósitos firmados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1945 (GORCZEVSKI, 2009).

3.3.2 O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

No ano de 1954, a Comissão de Direitos Humanos apresentou dois anteprojetos de Pactos: um Pacto onde constava os direitos civis e políticos; e outro Pacto contendo os direitos econômicos, sociais e culturais. Salienta-se que no dia 16 de dezembro de 1996 a Assembleia Geral aprovou, por unanimidade, o texto de ambos os pactos (GORCZEVSKI, 2009).

Com efeito, no dia 03 de janeiro de 1976 o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais entrou em vigor, ressaltando-se que 159 Estados ratificaram-no até 18 de dezembro de 2008 (GORCZEVSKI, 2009).

Referido Pacto, na concepção de Alves (1997) é o primeiro e exclusivo mecanismo jurídico de abarcamento geral e propósito mundial a proporcionar

obrigatoriedade e tutela à segunda geração de direitos humanos, reconhecidos como direitos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948.

No Pacto se encontram listados 31 artigos, além do preâmbulo, consistentes nos direitos já elencados na Declaração Universal de 1948 (artigo 22 ao 27) como: o direito ao trabalho; de possuir condições favoráveis de trabalho, inclusive com salário justo; de filiar-se e à sindicatos, e também fundá-los; à previdência social; à proteção e assistência à crianças e famílias, e de usufruir de uma vida digna; à saúde física e mental; à educação; de participação da vida cultural; e de desfrutar dos proveitos do desenvolvimento científico (ONU, 1976, <http://www.planalto.gov.br>).

Em suma, o Estado que faça parte do Pacto pode indicar restrições ao desfrute desses direitos, desde que na forma compatível com o caráter desses direitos e unicamente com o intuito de beneficiar o bem-estar pleno em uma sociedade devidamente democrática. Importa referir, em contrapartida, que os Estados-parte devem apresentar relatórios acerca das circunstâncias adotadas, bem como do desenvolvimento empreendido com o propósito de garantir o cumprimento de tais direitos revelados no Pacto. Ademais, os relatórios são direcionados ao Secretário Geral da ONU, que encaminhará cópias ao Conselho Econômico e Social, composto de 18 peritos, para análise dos mesmos em sessão pública (GORCZEVSKI, 2009).

3.3.3 O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos

O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos entra em vigor no dia 23 de março de 1976, sendo ratificado, até 18 de dezembro de 2008, por 163 Estados (GORCZEVSKI, 2009).

Ele impõe uma obrigação internacional aos Estados-partes na concretização dos 'direitos de primeira geração' [...]. Além de descrever, aprofundar e ampliar os direitos previstos na Declaração Universal, obriga os Estados a "respeitar e garantir a todos os indivíduos que se achem em seu território e que estejam sujeitos a sua jurisdição os direitos reconhecidos no pacto"; também permite, em situações excepcionais, suspender o gozo dos direitos nele previstos, "na estrita medida exigida pela situação" e desde que tais medidas "não acarretem discriminação alguma apenas por motivos de raça, cor, sexo, língua, religião ou origem social" (GORCZEVSKI, 2009, p. 165, grifos originais).

Composto de 53 artigos, além do preâmbulo, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos abarca quase a totalidade dos direitos reconhecidos pela

Declaração Universal de 1948, com exceção aos direitos à nacionalidade, à propriedade e ao asilo. Não obstante, reconhece tantos outros direitos que não foram abrangidos pelo documento de 1948, como o direito à autodeterminação; à vedação à prisão civil; à proteção e nacionalidade das crianças; à vedação à propagandas favoráveis ao ódio religioso, nacional ou racial, bem como à guerra; e à proteção às minorias étnicas no que tange ao exercício de sua própria religião, costumes e língua (ONU, 1976, <http://www.planalto.gov.br>).

Ademais, importante mencionar que o Pacto prevê o Comitê de Direitos Humanos, órgão de supervisão composto por 18 membros nacionais dos Estados-partes, que tem como principal função o levantamento de informações relativas às providências tomadas pelos Estados participantes a fim de efetivar os direitos assumidos no Pacto, bem como o aperfeiçoamento obtido na fruição de tais direitos. Portanto, assim como no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos também exigem do Estado-parte a apresentação de relatórios (GORCZEVSKI, 2009).

Ressalta-se que o artigo 41 do referido Pacto traduz em seu bojo a possibilidade do Estado-parte manifestar que “reconhece a competência do Comitê para receber e examinar as comunicações em que um Estado Parte alegue que outro Estado Parte não vem cumprindo as obrigações” (ONU, 1976, <http://www.planalto.gov.br>) que lhe fixa o Pacto. Por fim, há o Protocolo Facultativo, segundo o qual os Estados que o ratificarem “reconhecem a competência do Comitê para receber e examinar comunicações de particulares vítimas de violações de quaisquer direitos enunciados no Pacto, depois de esgotados os recursos internos” (GORCZEVSKI, 2009, p. 167).

3.3.4 A Convenção Americana de Direitos Humanos

Realizada no ano de 1969, na Cidade de São José, na Costa Rica, a Convenção Americana de Direitos Humanos, também chamada de Pacto de São José da Costa Rica, entrou em vigor apenas em 1978, após ser depositado o último instrumento de ratificação (PIOVESAN, 2010).

Consoante ensinamento de Piovesan (2010, p. 256), “ela reconhece e assegura um catálogo de direitos civis e políticos similar ao previsto pelo Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos”. Nesse sentido, destacam-se entre os direitos:

o direito à personalidade jurídica, o direito à vida, o direito a não ser submetido à escravidão, o direito à liberdade, o direito a um julgamento justo, o direito à compensação em caso de erro judiciário, o direito à privacidade, o direito à liberdade de consciência e religião, o direito à liberdade de pensamento e expressão, o direito à resposta, o direito à liberdade de associação, o direito ao nome, o direito à nacionalidade, o direito à liberdade de movimento e residência, o direito de participar do governo, o direito à igualdade perante a lei e o direito à proteção judicial (PIOVESAN, 2010, p. 256).

No que concerne aos direitos econômicos, sociais e culturais, consignados na Carta da Organização dos Estados Americanos de 1948 (reformada pelo Protocolo de Buenos Aires de 1967), os Estados obrigam-se a aplicar todas as medidas convenientes, seja através de legislações ou outras vias pertinentes, a fim de alcançar, gradativamente, sua plena realização (GORCZEVSKI, 2009).

A Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969 regula a Comissão Interamericana e a Corte Interamericana de Direitos Humanos.

A Comissão Interamericana abrange todos os Estados que fazem parte da Convenção Americana, bem como os Estados-membros da OEA referente à Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (PIOVESAN, 2010).

A Comissão, com sede em Washington, composta de sete membros, eleitos pela Assembleia Geral da OEA dentre os indicados pelos Estados-membros, recebeu como função principal “promover a observância e a defesa dos direitos humanos”, sem prejuízo de suas competências anteriores. Pela Convenção Americana os Estados-partes, obrigatoriamente, reconhecem a competência da Comissão para a consideração de queixas individuais; já as comunicações estatais somente serão admitidas e examinadas se apresentadas por um Estado que haja reconhecido expressamente a competência da Comissão (GORCZEVSKI, 2009, p. 174, grifo original).

Piovesan (2010, p. 259) traz outras observações:

[...] fazer recomendações aos governos dos Estados-partes, prevendo a adoção de medidas adequadas à proteção desses direitos; preparar estudos e relatórios que se mostrem necessários; solicitar aos governos informações relativas às medidas por eles adotadas concernentes à efetiva aplicação da Convenção; e submeter um relatório anual à Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos.

De outra banda, tem-se a Corte Interamericana de Direitos Humanos, constituída por sete juízes nacionais dos Estados-membros, possui competência contenciosa e consultiva para apreciar acerca de qualquer caso referente à aplicação e interpretação das determinações da Convenção Americana de Direitos Humanos (GORCZEVSKI, 2009).

Conforme Piovesan (2010, p. 266):

a Convenção Americana investe a Corte Interamericana em duas atribuições distintas. Uma envolve o poder de adjudicar disputas relativas à denúncia de que um Estado-parte violou a Convenção. Ao realizar tal atribuição, a Corte exerce a chamada jurisdição contenciosa. A outra atribuição da Corte é a de interpretar a Convenção Americana e determinados tratados de direitos humanos, em procedimento que não envolvem a adjudicação para fins específicos. Esta é a jurisdição consultiva da Corte Interamericana.

Em relação à competência consultiva, qualquer membro da OEA, ainda que não seja parte da Convenção Americana, poderá consultar a Corte acerca de interpretação da referida Convenção ou qualquer texto internacional, como tratados, que almejam a proteção e consagração dos direitos humanos nos Estados Americanos (GORCZEVSKI, 2009).

No que tange à competência contenciosa da Corte, refere-se ao julgamento de casos, sendo, todavia, limitada aos Estados-partes da Convenção Americana, assim, somente tais Estados detêm de legitimidade para expor um caso perante à Corte Interamericana (PIOVESAN, 2013).

Quando a Corte decidir que houve violação a um direito ou liberdade protegido pela Convenção, determinará que se garanta ao prejudicado o gozo de seu direito ou liberdade violados. Poderá também determinar que sejam reparadas as consequências da medida, mediante o pagamento de justa indenização à parte lesada. [...] No caso de um Estado não dar cumprimento às decisões da Corte, essa, “de maneira especial e com as recomendações pertinentes”, em seu relatório anual, indicará o caso, e submeterá à consideração da Assembleia Geral da OEA (GORCZEVSKI, 2009, p. 178-179, grifo original).

Enfim, a internacionalização dos direitos humanos, como se verifica, materializa-se através de declarações, pactos e tratados, além de outros textos internacionais. Ao ratificar um documento internacional sobre direitos humanos, o Estado-parte compromete-se na busca e efetivação desses direitos, incorporando-os ao seu ordenamento jurídico interno. Essa integração do direito internacional acerca da temática de direitos humanos decorre principalmente do processo de democratização.

Nesse sentido, o compromisso assumido pelo Estado contemporâneo e pela sociedade internacional preocupa-se no que toca à conservação da paz e erradicação dos conflitos e da violência, frente às experiências terríveis e desumanas que ocorreram no pretérito, mormente referente às guerras mundiais.

Com isso, busca-se, no capítulo subsequente, estudar a temática da educação para os direitos humanos, analisando-se a possibilidade de ser esta uma ferramenta para o combate à violência na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, para a manutenção da paz mundial.

4 EDUCAÇÃO

Antes de adentrar no objeto de estudo do presente capítulo, imperioso destacar, em singelas linhas, a diferença entre ensino e educação. Muitas vezes empregadas como sinônimos, ensino e educação são duas terminologias distintas entre si. A primeira refere-se à transmissão de conhecimento, ao passo que a segunda denota a transmissão dos valores essenciais ao convívio, desenvolvimento e manutenção da sociedade como um todo.

Uma breve consulta ao dicionário etimológico mostra que a diferença entre os dois vocábulos latinos é sutil. O termo ensino tem origem no verbo *insignare*, que significa “transmitir conhecimento”; enquanto educação vem da raiz *educatio*, que denota o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança”, o que abarca uma visão mais integral do aprendizado (COSTA, 2012, <http://www.blogeducacao.org.br>, grifos originais).

Nas palavras de Spohr (2006, <http://www.sersel.com.br>)

o ensino, que é instrução, se dirige ao intelecto e o enriquece. A educação visa aos sentimentos e os põe sob o controle da vontade. Assim, pode-se adquirir um ótimo caráter de conduta com pouca instrução, o que já permite viver feliz. Por outro lado, pode ser cultivado, sem nenhuma educação, um péssimo caráter de conduta, que será tanto pior quanto mais instrução houver – é aqui que se enquadram todos os corruptos e grandes golpistas que tiveram muito ensino e pouca educação, e que nunca serão realmente felizes.

De certa forma, a educação abrange o fator do ensino, mas a recíproca não lhe é verdadeira. Assim pode-se afirmar que o ensino equivale à transmissão de informação ao pupilo, e que não se tenha, juntamente com essa informação, revelado alguma ideia de valor. A educação, de outro norte, é o gênero da qual o ensino é a espécie, isto é, a educação pode ser compreendida como um ensino apensado de valor. Nesse sentido, parafraseia Ferreira (2008, <http://www.artigonal.com>):

durante muito tempo, na minha vida de professor, cansei de assistir alunos meus, depois de uma aula sobre a importância de filtrar a água antes de beber, relatarem que, ao falar com os pais, os mesmos passaram a comprar filtros para dentro de suas casas; bem como outros, que relataram que os pais disseram que beber água filtrada era frescura; pois sempre haviam bebido água de poço, sem filtrar ou ferver, e estavam vivos até hoje. Tanto os primeiros quanto os segundos haviam aprendido; pois na prova, ambos responderam corretamente; mas apenas os primeiros tinham sido educados. Assim, embora ambos tenha recebido ensino; tenham sido ensinados; apenas os primeiros haviam incorporado o valor água filtrada em suas vidas;

tendo assim, apenas os primeiros haviam se educado com êxito.

Ao empregar o termo educação, tem-se uma pseudo percepção de que é aprendida unicamente na Escola e, contudo, a educação faz-se no seio da família, inicialmente. Considera-se o ensino, da mesma forma, como se a educação não fosse tanto moral, física, afetiva, técnica, estética ou intelectual. Ademais, utiliza-se o termo pensando-se na criança, mas o adultos também educam-se constantemente, ainda que seja apenas pela experiência da vida.

Para Martins (1990, p. 23), a educação tem as seguintes características:

é fato histórico, pois se realiza no tempo; é um processo que se preocupa com a formação do homem em sua plenitude; busca a integração dos membros de uma sociedade ao modelo social vigente; simultaneamente, busca a transformação da sociedade em benefício de seus membros; é um fenômeno cultural, pois transmite a cultura de um contexto de forma global; direciona o educando para a autoconsciência; é ao mesmo tempo, conservadora e inovadora.

Pensar na educação apenas como uma transmissão de valor é, talvez, uma concepção deveras restrita. Não se educa somente pelo exercício, como também pela admiração, pela leitura, pelo exemplo. A educação é, então, uma ação: é voluntária, ou no mínimo pode-se notá-la e reconhecê-la assim; é consciente ou, ao menos pode-se dela tomar consciência. Indubitavelmente há uma educação espontânea que é exercida sobre o educando sem que o mesmo perceba e, inclusive, sem conhecimento do educador (REBOUL, 1971).

A diferença entre os termos ensinar e educar denota-se pela construção dos verbos, uma vez que “ensina-se à qualquer indivíduo qualquer coisa”, e “educa-se alguém” sem que, direta ou indiretamente, haja complemento. Logo, educar não é apenas comunicar um conteúdo, mas sim formar o indivíduo em sua plenitude, como um todo.

Dito isto, o ensino e a educação não se confundem, ainda que não sejam duas realidades totalmente opostas. Sendo o ensino espécie do gênero educação, pode-se concluir que educar sem ensinar é impossível, ao passo que é perfeitamente plausível a prática do ensino sem educação. Não obstante os dois termos divergirem entre si, fia-se no sentido de uni-los, a fim de se obter efeitos realmente positivos.

Convém reportar-se à epígrafe do presente trabalho, a qual retrata exemplos de ensino e não de educação. Sob a perspectiva de um campo de concentração

nazista, vê-se que engenheiros formados construíram câmaras de gás; médicos diplomados envenenaram crianças; enfermeiras treinadas colocaram fim à vida de recém-nascidos; mais, graduados de colégios e/ou universidades fuzilaram mulheres e bebês. Demonstra-se, com isso, exemplos de pessoas que foram ensinadas, mas não foram educadas, já que, conforme salienta Spörh (2006, <http://www.sersel.com.br>)

educar é despertar amores por tudo de bom que podemos construir. Educar é convencer (não vencer) o educando de que ele nasceu para ser feliz, o que ele só conseguirá se ele aprender a viver bem, com alegria, e amor pelo que é bom, sem prejudicar e sem desrespeitar a ninguém.

Superadas as diferenças básicas entre ensino e educação, analisar-se-á, no presente capítulo, o surgimento da educação, seu desenvolvimento e sua concretização como um direito fundamental, assim como sua importância para o desenvolvimento social do indivíduo. Ainda, apresentar-se-á o conceito de educação para os direitos humanos, analisando-se a possibilidade de ser esta uma ferramenta para o combate à violência na sociedade contemporânea. Por fim, verificar-se-á os obstáculos e desafios para a concretização de uma educação para os direitos humanos.

4.1 A importância da educação

A educação sempre foi considerada como dever dos pais perante seus filhos, assim como quaisquer cuidados básicos para a sobrevivência da prole, como alimentação, vestimentas e preparação do infante para fins de dar início ao convívio social. Outrossim, a importância da educação para o desenvolvimento, bem como para a formação do sujeito é reconhecida desde as primeiras sociedades (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Convém mencionar que, de início, a educação era destinada, apenas, aos privilegiados e favorecidos, isto é, a educação objetivava formar aqueles sujeitos dedicados à governar, conquistar, dirigir e impor poderes perante os demais, eram os provenientes das classes dominantes. Gorczevski; Martin (2015) citam como exemplos a Grécia e a Roma, onde a educação era regalia da nobreza. No entanto, com a incursão dos bárbaros e a desagregação do poder, conseqüentemente, a

educação passa a ser tarefa da Igreja, todavia, esta, para fins de reforçar seus dogmas, destina o intelectual, de igual forma, à nobreza e ao clero. Mas a burguesia, a qual, de modo geral, não detinha privilégios, reconheceu na educação sua importância para a formação do ser humano em sua plenitude, razão pela qual eclodiu a ideia de aplicá-la a toda a sociedade.

Assim, o intento de democratizar a educação tem início no século XVI, fase em que a Europa vivencia transformações relevantes, perpassando-se pelos séculos XVII e XVIII. No século XVII, salienta Gorczewski; Martin (2015, p. 6)

não era difícil contagiar-se com novas ideias. Os fatos atropelavam o modelo vigente provocando profundas alterações sociais e culturais: a ruptura da unidade religiosa pela Reforma, o descobrimento do Novo Mundo, o auge de uma nova ciência e de um novo método de conhecimento, o desenvolvimento do primeiro capitalismo, o desenvolvimento do comércio e da indústria, a ascensão da burguesia, a queda do feudalismo e o surgimento do Estado Moderno, o renascimento cultural desenvolvendo ideais de uma cultura centralizada no homem e não mais em Deus, o racionalismo rejeitando as explicações religiosas que já não justificavam mais os fenômenos naturais, etc.

Pisión (2003) leciona que, no século XVII, renomados pensadores contestam a situação deplorável da educação, em razão do descomedido comando do clero. Diante do estudo de conteúdos desnecessários, os pensadores denunciam o fanatismo religioso, a superstição e a ignorância, bem como expandem os ideais acerca da educação. São os filósofos, primeiramente, pois, que realizam propostas sobre a educação.

Segundo Peces-Barba (2007), os filósofos tinham a concepção de que a educação era a principal fonte para com a dignidade humana. Assim, seu objetivo deveria ser a concentração no estudo da gramática, da história, da retórica, da filosofia e da poesia, e a finalidade seria atingir a excelência máxima, pois, a educação deveria conduzir-se a promover e expandir a ideia do ser humano como ator perante a sociedade e à história, a fim de transformá-lo como proprietário do seu respectivo destino, o que traduz, de certa forma, na existência de uma perspectiva de liberdade, além de criatividade para fortalecer todos os aspectos humanos.

Convém não olvidar que foi no Século XVIII (Século das Luzes), que os iluministas delinearam seus ideais, entre outros, de reformar e expandir a educação a todos os níveis sociais, tendo em vista que acreditavam que a razão seria o único caminho para a liberdade e desenvolvimento do ser humano e da sociedade. A

felicidade e a formação dos cidadãos era vinculada estritamente à educação. Outrossim, o saber, o conhecimento, o domínio da natureza revelavam o caminho único da liberdade. Daí que a Igreja Católica como detentora do monopólio da educação era tão hostilizada pelos iluministas, pois a mesma transformava a sociedade como submissa, ignorante e fanática. Ante esse cenário, a razão necessitava, então, prevalecer (GORCZEVSKI, 2009).

Assim, os iluministas, conforme lembra Gorczewski; Martin (2015, p. 8) “depositaram na educação boa parte da esperança na construção de um novo mundo e deu-se ensejo a um discurso pedagógico, paternalista e bem intencionado”.

Com o surgimento do Estado Moderno, inclusive, as monarquias europeias começam a ver a educação como um instrumento político, e surge, ainda que incipiente, a ideia de uma educação nacional e, especialmente, da Igreja, que pretendia depositar nas ordens religiosas a responsabilidade pelo ensino dos filhos da nobreza e da pujante burguesia, pois suas pretensões e seu poder se enfraqueciam ante os novos fatos. Mas as alterações no saber, na ciência e na ordem social também afetaram as propostas educativas imperantes. Inicia-se, assim, [...] uma tendência à secularização dos conteúdos e maior intervenção dos poderes públicos nesse âmbito (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 12-13).

Dessa forma, juntamente com os impulsos revolucionários, vem o caminho da institucionalização da educação, passando esta a ser concebida como de interesse público, não obstante ter levado tempo para se tornar obrigatória, ante o receio de que, através da educação, o povo se transformasse em novos contestadores e revolucionários perante o sistema.

Produzir-se-á, pois, a passagem da discussão teórica para o mundo do Direito, ainda que seu status jurídico seja objeto de polêmica durante todo o século XIX; pois o direito à educação não terá o mesmo tratamento, nem caráter, que os outros direitos e liberdades terão, sendo prontamente reconhecidos nas Declarações que se produziram. Ocorre que o direito à educação não pertence à primeira geração de direitos, mas alcançará seu reconhecimento nos direitos econômicos, sociais e culturais (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 12-13).

Atualmente a educação encontra-se amplamente reconhecida no bojo da maioria das Constituições dos Estados Modernos como um direito fundamental, além de documentos internacionais concernentes aos direitos humanos. Importante acentuar que, a educação como um direito surge, em âmbito internacional, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), e expressa em seu preâmbulo que

todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivas tanto entre as populações dos próprios Estados-membros como entre os povos dos territórios colocados sob a sua jurisdição (ONU, 1948, www.humanrights.com).

Destarte, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 destaca o papel da educação como um direito-dever, a fim de que, através desta, seja proporcionado à toda pessoa “o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade” (OEA, 1948, <https://www.cidh.oas.org>).

Já o Pacto de São José da Costa Rica de 1969, em substituição à Declaração Americana, expressa que os Estados-partes comprometem-se a adotar todas as providências necessárias, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura (GORCZEWSKI, 2009).

Ademais, é o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (que entrou em vigor no dia 03 de janeiro de 1976 e ratificado pelo Brasil no dia 24 de janeiro do ano de 1992), dá exigibilidade e amplia o direito à educação, uma vez que, conforme visto no capítulo antecedente, diferente da Declaração Universal, o Pacto possui caráter vinculante. Portanto, para o pleno exercício do direito à educação, proclama o referido Pacto (ONU, 1976, <http://www.planalto.gov.br>), em seu artigo 13

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) A educação secundária [...] deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos [...] d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária; e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

Embora as primeiras Constituições que reconhecem o direito à educação sejam a Constituição de 1917 (mexicana) e a Constituição de 1919 (alemã), a institucionalização de sistemas públicos de educação à toda sociedade, bem como à sua obrigatoriedade ocorre somente com o advento do Estado Social, mormente quando começa-se a destinar uma razoável parcela dos investimentos públicos para

solver as despesas relacionadas à educação, cumprindo, pois, referido compromisso e direito social: dever do órgão estatal em propiciá-la (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Em síntese, diversos textos internacionais, bem como a maioria das Constituições dos Estados Modernos proclamam acerca da educação e sua efetividade, como caminho para a concretização dos objetivos que expressam a Carta das Nações Unidas e a Declaração dos Direitos do Homem, isto é, uma educação voltada ao respeito, ao conhecimento dos valores, bem como ao exercício dos direitos humanos.

Enfim, o que demonstra-se é que a educação traduz-se na perspectiva de transformação social, e o “homem é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1996, p. 15). Outrossim, é a educação que faz as pessoas serem preparadas para a convivência na sociedade, para a pretensão de seus direitos, para a vida, e é somente através dela que o ser humano conseguirá ser livre e pleno, e o ser humano necessita da liberdade para atingir o grau máximo de desenvolvimento de suas predisposições (HUMBOLDT, 2004).

Assim, conforme salienta Del Valle (1999, p. 307) “a educação é uma necessidade antropológica, pela qual o ser humano articula profundos e complexos processos de aprendizagem para adaptar-se ao mundo de sua cultura”.

A educação é percebida como um fator essencial no desenvolvimento social e econômico dos países. Mas o presente estudo aborda o ângulo da educação que tem o condão de alterar a natureza humana, isto é, a possibilidade de, através da educação, proporcionar-se o desenvolvimento social do indivíduo, permitindo-se uma justa e equilibrada convivência social.

Nessa perspectiva, a violência, intrínseca ao ser humano, é identificada como “elemento pré-político, anterior ao surgimento da *polis*” (ARENDT, 2005, p. 40, grifo original). Sob esta ótica, consoante já examinado no primeiro capítulo deste estudo e, doravante reafirmado, a circunstância natural do ser humano é de insegurança, desordem e caos, segundo Hobbes, porquanto a situação era uma verdadeira guerra de todos os homens contra todos os homens, o que impossibilitava sua própria existência. Para sair desse estado de guerra e insegurança entre os homens, mister a instituição de um pacto social, que passasse a fixar as regras e submeter os indivíduos a cumpri-las. Destarte, dá-se início, a partir do século XV, à instituição do Estado moderno – centralizador, absolutista e totalitário – este se revigora uma vez que detém o monopólio da violência.

Daí que surge, aqui, uma nova forma de dominação e violência, desta vez racionalizada e legalizada, isto é, a violência deixa de ser algo natural do ser humano, e passa a ser institucionalizada pelo órgão estatal. Mas, com a incidência do fenômeno da globalização, a qual gera, principalmente, o enfraquecimento do Estado em todos os sentidos, verifica-se que a sociedade torna-se mais livre e independente. Em vista disso, com os homens não educados efetivamente, há um movimento forte em direção ao estado de natureza do homem, concebido por Hobbes, isto é, há uma propensão ao retorno dos instintos selvagens do ser humano, evidenciando-se uma verdadeira violência desinstitucionalizada. Neste prisma, os governos “não são mais do que uma conveniência, embora a maior parte deles seja, normalmente, inconveniente” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 25).

Calha, pois, a constatação de que, somente através da educação pode-se preparar os indivíduos à colaborarem ativamente na concepção de um mundo novo, consubstanciado de paz e harmonia. Conforme salienta Gorczewski; Martin (2015, p. 25) “o reconhecimento e a garantia dos direitos humanos somente poderá se concretizar sem uma sociedade de nações quando os homens, através da educação, estiverem preparados para tanto”.

Raramente conseguir-se-á obter um perfil satisfatório de cidadão se não possuir, o indivíduo, formação, preparo e instrução pertinente para traçar suas próprias convicções, formular seus próprios conceitos, para que obtenha responsabilidade cívica, enfim, tantos outros aspectos que tão-somente cabe à educação permear, mormente no que tange à capacidade de pacificar os conflitos engendrados sem o uso da violência (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Sem uma educação suficiente e de qualidade, restringe-se acentuadamente o direito a receber informações e opiniões, e de difundir-las, sem limitação de fronteiras, por qualquer meio de expressão; torna-se impossível a adequada satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais, indispensáveis à dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade; limita-se drasticamente o direito ao trabalho em condições equitativas e satisfatórias; corta-se o direito a participar na vida cultural, a gozar das artes e a participar no progresso científico e nos benefícios que dele resultem; e, em geral, faz-se difícil ou impossível desfrutar dos direitos humanos e da cidadania e contribuir para que outros também o façam, pois uma pessoa não educada é totalmente incapaz de cumprir cabalmente com seus deveres, bem como de desfrutar plenamente de seus direitos (CAMBESES JUNIOR, 2006, p. 12).

Resta evidente que a educação é condição primordial para assegurar o exercício da cidadania, bem como garantir o respeito e a efetivação dos direitos

fundamentais do cidadão. Nesse sentido, leciona Mamede (1997, p. 11):

deixando de dar formação educacional (crítica e política) à parte da população, mantém-se a prática espoliatória que beneficia uma elite (narcísica, incompetente, inconsequente) em proveito de milhões de pessoas (miseráveis e trabalhadores das classes baixas). Permite-se uma certa ordem de privilégios para a classe intermediária (classe média) que, na estrutura social, funciona como suporte para as classes dominantes: fornece-lhes profissionais que administram seus interesses (nestes incluídos tanto os negócios particulares, quanto os negócios de Estado, ou seja, a administração do aparelho do Estado, sempre no estrito respeito à conservação de seus benefícios) assim como assimila (motivada pelo desejo de conservar sua própria parcela – ainda que limitada – de benefícios) a fobia – e a luta – contra um possível levante das massas exploradas.

Nota-se, pois, a extrema importância da educação, compreendida como um processo constante de aprendizagem e aperfeiçoamento, onde por meio dela o ser humano alcança seu desenvolvimento interpessoal e passa a empregar, de forma mais eloquente, seu conhecimento. Portanto, somente a educação torna os indivíduos preparados para a vida, para exercer livremente seus direitos, para praticar a paz e a solidariedade perante seus semelhantes.

Paulo Freire (2006) aponta, no mesmo sentido, a imprescindibilidade da educação para fazer com que as pessoas adentrem no processo de transformação social, principalmente para a humanização do indivíduo.

Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de capacitação do homem [...] da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2006, p. 67).

Consoante leciona Tierno (1996, p. 194), “todas essas concepções de educação supõe um caminhar para algo melhor, um processo dinâmico de aperfeiçoamento do ser humano”.

Não podemos também nos olvidar de Voltaire. Sua postura radical de crítica à censura e de defesa da liberdade de pensamento pode ser sintetizada em sua famosa frase: ‘não concordo com nenhuma das palavras que dizes, mas darei minha vida, se preciso for, para que tenhas o direito de dizê-las’. Acreditava na transformação da sociedade pela razão, pelas ciências e pelo conhecimento, motivo pelo qual, em suas mais de 70 obras, habitualmente criticava e rechaçava os dogmas, principalmente os da Igreja Católica, assim

como tecia contumazes críticas às instituições francesas (GORCZEWSKI; MARTIN, 2015, p. 11, grifo original).

Salienta-se, ademais, que as organizações internacionais impulsionam os Estados para investir onde realmente há a máxima rentabilidade social, de forma direta. Nesse sentido, no mês de março de 1990, 155 Estados, 200 organizações intergovernamentais e cerca de mais de 150 organizações não governamentais reuniram-se na Tailândia em uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde os Estados-partes se incumbiram a intervir fortemente para obter os objetivos concernentes a uma educação para todos. Em Dakar, no ano de 2000, os Estados reuniram-se novamente a fim de avaliar os avanços, obstáculos e desafios permeados pela Conferência da Tailândia. Os relatórios dos Estados-parte constataram o progresso e avanço alcançado em 183 países, bem como os obstáculos encontrados e as recomendações para ações futuras (GORCZEWSKI; MARTIN, 2015, p. 29).

Imperioso gizar que a Conferência de Dakar realça que a educação é um direito humano fundamental, e é o alicerce para um sustentável desenvolvimento, como também para garantir a paz e o equilíbrio dentro dos países e entre eles. Logo, a educação é instrumento imprescindível para atingir a participação positiva nas sociedades e economias do século XXI. Nesse sentido, a Conferência de Dakar destacou objetivos a serem alcançados, pois, com urgência, para a efetivação do direito à educação para todos. São eles:

a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania (UNESCO, 2000, <http://www.direitoshumanos.usp.br>).

E ainda:

d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000,

<http://www.direitoshumanos.usp.br>).

Nota-se que, embora muitos governos estejam retraídos e não avancem no sentido de investimento da educação, a sociedade enfim, percebeu a importância que a educação proporciona para o desenvolvimento social do indivíduo, principalmente quando se comprova que esta é condição essencial para o exercício pleno de qualquer direito, para o exercício, portanto, da cidadania. Mais, não há direitos humanos sem educação e, esta, voltada a tais direitos consiste em um instrumento possível de combate à violência incrustada na sociedade contemporânea, que será objeto de estudo no próximo tópico.

4.2 Educação para os direitos humanos

Conforme cediço, a educação, sob o aspecto amplo, tem o escopo de formar e desenvolver a mente humana, preparando o ser humano para conviver em sociedade e realizar-se plenamente. Ainda, conforme afirma Ballesteros (2011, p. 3):

a educação não consiste somente em desenvolver ou aperfeiçoar as faculdades intelectuais e morais do indivíduo, da criança ou do jovem, mediante a transmissão e aquisição dos fundamentos necessários para a existência de uma convivência próspera e pacífica, mas também o ensino e, em geral, a cultura da aprendizagem. Fazer assumir e professar, sem discriminação, o respeito e consideração ao semelhante, a solidariedade, a responsabilidade ou a dignidade e a honradez que constituem os valores e princípios necessários para o progresso de qualquer sociedade civilizada.

A importância da educação, conforme depreendeu-se, é de longa data. Mas, o reconhecimento da importância de uma educação pautada em direitos humanos constitui prática recente.

Quando menciona-se acerca de uma “educação para os direitos humanos” frequentemente verifica-se seu conceito empregado como sinônimo de “educação em direitos humanos” ou de “educação para a cidadania”. Todavia, imperioso trazer à tona a diferenciação dos conceitos, sob o prisma jurídico, porquanto na seara do direito os termos direitos humanos e cidadania compreendem um abismo de concepções.

Assim, a educação para os direitos humanos pode ser compreendida como a transmissão de conhecimentos acerca desses direitos, cuida-se, pois, de transmitir e instruir o homem sobre o conceito de direitos humanos, quais são esses direitos e por

que são, assim como seus fundamentos, além dos textos nacionais e internacionais que os reconhecem, bem como os órgãos de proteção. Logo, “tem como objetivo permitir que o indivíduo conheça e exerça seus direitos assim como conheça e respeite os dos demais” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 34).

A educação em direitos humanos, de outro norte, relaciona-se com a pedagogia, com as técnicas e métodos de transmissão do conhecimento sobre direitos humanos. Aqui não pode existir uma discrepância entre “o discurso do educador e suas atitudes. O educador deve ‘viver’ os direitos humanos e a transmissão do conhecimento não pode ser imposta” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 34-35, grifo original).

No que tange à educação para a cidadania, trata-se de uma expressão compelida à uma educação concernente ao patriotismo e aos valores do nacionalismo, o que, de certa maneira, é contrário dos direitos humanos, pois compreendem direitos nacionais, relativos e temporais. Conforme salienta Gorczevski; Martin (2015, p. 35) “e a modernidade nos atribuiu uma concepção de cidadania que induz à uniformidade, que nos faz não aceitar as diferenças”. Nessa lógica, a cidadania pode, ademais, estar em contradição aos direitos humanos, eis que aquela segue um parâmetro diverso destes.

Doravante utilizar-se-á os termos educação para os direitos humanos e educação em direitos humanos no mesmo contexto, já que “toda a educação para os direitos humanos deve acontecer em uma educação em direitos humanos” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 25).

Dominadas as breves, mas essenciais distinções entre “educação para os direitos humanos”, “educação em direitos humanos”, e “educação para a cidadania”, passa-se a analisar a possibilidade de uma educação voltada aos direitos humanos consistir em uma ferramenta para o combate à violência na sociedade contemporânea, apresentando-se, pois, maiores aspectos sobre esse tema.

A realidade atual é um mundo globalizado, neoliberal, contemporâneo e individualista, a qual tem uma tendenciosa propensão em encaminhar as pessoas diretamente à intolerância, à xenofobia, à barbárie. Quando discute-se sobre a educação, não há como não mencionar essas questões, uma vez que a sociedade contemporânea encontra-se carregada de fatores que focalizam para novos conflitos que podem resultar em genocídios, e que, inevitavelmente acontecerão se os educadores não mudarem esse paradigma, a começar por tomar consciência de sua

fundamental responsabilidade (ADORNO, 1995).

Nesse diapasão, Dallaire (2004), general canadense o qual comandou as tropas de paz da Organização das Nações Unidas em Ruanda, e que foi testemunha da chacina violenta da etnia tutsi por parte da etnia hutu, citado por Gorczewski; Martin (2015, p. 71-72), indaga

para que serve a educação? O extremista, ou o africano que está na estrutura política da elite, é uma pessoa muito bem instruída, estudou nas mesmas escolas que nós e nossos filhos e conhece muito bem a política internacional [...] está extraordinariamente bem formado intelectualmente. O problema é como se pode inculcar o sentido de humanismo e respeito pelos direitos humanos.

Consoante aduz Cantero (2006, p. 263), “inculcar humanidade, esta é a maior das aspirações de todo o projeto realmente educativo”. Mas, quando se pensa em inculcar humanidade no processo educacional, quais seriam as dimensões de sentido de uma educação voltada aos direitos humanos?

Para Candau (2007), são três as dimensões importantes acerca da educação em direitos humanos. A primeira refere-se à formação de sujeitos de direito, pois as pessoas tem uma debilitada concepção de que são, de fato, sujeitos de direito, eis que há uma forte convicção de que os direitos são dádivas. A segunda diz respeito ao favorecimento do processo de empoderamento, que inicia por permitir a possibilidade, a potência e o poder que cada pessoa possui para que possa ser ator social e sujeito de sua vida, bem como permitir e possibilitar aos grupos sociais minoritários sua participação e organização ativa na sociedade. A terceira dimensão é concernente aos processos de transformação imprescindíveis para a composição de uma sociedade efetivamente democrática e humana, isto é, relaciona-se, pois, com um “educar para nunca mais”, para rescindir a cultura da impunidade e do silêncio, ainda presente nos países.

Estas três perspectivas, quais sejam, “formar sujeitos de direito, favorecer os processos de empoderamento e educar para ‘o nunca mais’, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em direitos humanos” (CANDAU, 2007, p. 405, grifo original).

Ademais, é através da educação voltada aos direitos humanos que pode-se atenuar um fator que permeia a sociedade contemporânea: o individualismo. Nas palavras de Julios-Campuzano (2000, p. 138):

um individualismo narcisista que exerce uma força dispersiva sobre a sociedade e conduz os homens ao terreno de seus piores interesses. Com isso, a apatia apodera-se dos indivíduos e o desinteresse pela construção de um espaço comum invade seu espírito. Este individualismo gera um sentimento de contemplação ante os grandes problemas da vida e retira do homem o instinto de luta por uma sociedade mais justa, fazendo-o abdicar de sua condição de cidadão.

Quanto mais a sociedade se desenvolve e se globaliza, mais complexa se torna, bem como mais saliente tornam-se as relações entre as exigências de compartilhar, a viabilidade de participar e a capacidade de precaver. Relações estas que somente lograrão êxito se as pessoas tiverem predisposição para construir uma sociedade dinâmica e aberta onde o processo educativo seja realizado pelo método exclusivo e eficiente, isto é, a educação do exemplo e do amor (ZAGAROSA, 1998).

O presente trabalho não tem o escopo de afirmar que a educação, especialmente sobre os direitos humanos, será o deslinde para as peripécias perturbadas da sociedade. A intenção é, contudo, demonstrar que a educação para os direitos humanos é um instrumento capaz de transformar o indivíduo como um todo, a fim de desenvolver nas pessoas uma capacidade de atuar em prol desses direitos. Segundo Gorczewski (2009, p. 221),

obviamente seria ingenuidade imaginar-se que a educação resolverá todos os problemas atuais da humanidade. Pode, contudo, ajudar a entender suas causas e oferecer material para análise e para a tomada de atitudes e comportamentos que certamente em muito amenizariam os males contemporâneos de que todos estamos à mercê. Educar para os direitos humanos é criar uma cultura preventiva, fundamental para erradicar a violação dos mesmos. Com ela, conseguiremos efetivamente dar a conhecer os direitos humanos, distingui-los, atuar a seu favor e, sobretudo, desfrutá-los.

Consoante explícito no capítulo anterior, diversos são os tratados e documentos internacionais sobre direitos humanos e, todos esses tratados trazem à baila a observação pertinente acerca do fomento à educação para concretização de tais direitos. Logo, pode-se notar que todos os órgãos protecionistas dos direitos humanos preocupam-se eminentemente com a necessidade de propagação e difusão dos direitos estabelecidos nos textos internacionais, e todos compreendem, de igual forma, que o modo necessário para a propagação e difusão dos direitos humanos dá-se através da inclusão desses direitos nos currículos legais da educação formal, além de estratégias de aperfeiçoamento dos sujeitos de direito capacitados para auxiliar na mudança do cenário social atual.

Há de salientar, no âmbito nacional, a existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado em dezembro de 2003 por um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, composto por especialistas, representantes de Secretarias e Ministérios, e da sociedade civil. Trata-se de uma ferramenta destinada “a fomentar e orientar ações educativas, no âmbito da educação formal e não formal, nas esferas públicas e privadas referentes à questão dos direitos humanos” (BRASIL, 2003, p. 11).

Realizaram-se encontros públicos estaduais com o intuito de debater e expandir o referido plano em todo o país, os quais serviram para o aperfeiçoamento do documento, com sugestões da sociedade civil, além da criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos. Em dezembro de 2006 a nova versão do documento foi apresentada, e em seu bojo traz concepções, objetivos, princípios, diretrizes e linhas de ação conduzido à diversos setores, contemplando cinco eixos: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, educação e mídia (GORCZEVSKI, 2009).

Portanto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos traduz em uma ferramenta de extrema importância, uma vez que faz com que o Brasil assumira a incumbência oficial de

elaborar políticas públicas educacionais para a efetiva consolidação de uma cultura de direitos humanos a ser materializada em conjunto com a sociedade no esforço de promover a inclusão social, o respeito às diferenças, a promoção da pessoa humana e como forma de contribuir para concretização de uma justiça social e o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito (GORCZEVSKI, 2009, p. 235).

Ainda há de trazer à tona a existência do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (Resolução 59/113 A da Assembleia Geral), de iniciativa da ONU e que, desde o ano de 2005, tem determinado a aplicação de medidas efetivas para incluir a educação em direitos humanos em todos os segmentos. Em sua primeira fase, ocorrida nos anos de 2005 à 2009, o Programa Mundial concentrou-se no sistema escolar, ao passo que a segunda fase, ocorrida nos anos de 2010 à 2014, centrou-se às entidades e pessoas que receberam notoriedade na construção da cidadania, tais como as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades, etc.) e aquelas que detêm da responsabilidade de proteger,

respeitar e efetivar os direitos humanos e fundamentais de seus semelhantes (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Ademais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), afirma que a educação superior pode realizar, mais rapidamente, a substancial transformação, mudança e aprimoramento que se clama na sociedade moderna, a qual está vivenciando uma significativa crise de valores, a fim de que a mesma possa superar-se e alcançar dimensões mais consistentes de valores, de ética e de moral. Frente às novas exigências, apresenta uma educação alicerçada em três princípios: 1) aprender a conciliar e conhecer uma cultura universal que forneça a passagem para uma educação perpétua, com matérias peculiares; 2) aprender a realizar, desenvolvendo, simultaneamente, o que se está compreendendo com práticas sociais ou profissionais; 3) aprender a ser, uma vez que a educação deve cooperar para o pleno desenvolvimento do indivíduo, a fim de que toda pessoa seja provida de um pensamento crítico e autônomo para formar suas próprias convicções e juízos (VÁZQUEZ, 2001).

Gómez; Calabuig (2011) apontam objetivos cabais da educação para os direitos humanos: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; b) desenvolver integralmente a personalidade e capacidade humana, bem como a aceção da dignidade humana; c) proporcionar a igualdade entre os sexos, a tolerância, a compreensão e fraternidade entre as nações, os grupos indígenas, raciais, étnicos, nacionais, religiosos e linguísticos; d) possibilitar a atuação ativa das pessoas em uma sociedade livre e única.

Por sua vez, Artal (2004) elenca outros propósitos da educação em direitos humanos: a) valorizar e conhecer o ser humano e sua condição; b) promover um respeitoso e equilibrado desenvolvimento do ser humano consigo e perante seus semelhantes; c) educar com a finalidade de participação e decisão de forma livre, assim como assumir, o ser humano, suas responsabilidades perante suas condutas; d) enriquecer a consciência humana acerca dos direitos e deveres para uma convivência social; e) inteirar-se sobre os principais documentos internacionais e nacionais acerca dos direitos humanos; f) incentivar uma cultura de paz e tolerância.

Indubitavelmente não saber da existência de direitos ou não saber reclamar pelos mesmos é uma deficiência da qual o órgão estatal toma vantagem, impondo deveres e obrigações e denegando direitos aos indivíduos.

Sem formação adequada e qualificada do sujeito, difícil, senão impossível, que

o cidadão atue em prol dos direitos humanos, agindo com respeito e dignidade perante seus semelhantes, porquanto o mesmo sequer conseguirá, de forma efetiva, produzir seus próprios conceitos, incitar sua capacidade de análise e crítica, julgar a sociedade que o cerca, possuir suas próprias convicções, ainda, praticar condutas éticas no meio social, enfim, possuir capacidade de pacificar seus conflitos sem o uso da força e violência, mas, somente uma educação qualitativa e voltada para os direitos humanos será eficaz para tanto (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Educação em direitos humanos deve ser um compromisso não unicamente em âmbito nacional ou regional, mas de caráter mundial. De todas as nações e sociedades democráticas que considerem que a educação na cultura da paz e dos direitos humanos é a única via possível para desprender-se das ataduras da ignorância, da opressão e da guerra. Não pode limitar-se a ser um compromisso jurídico, exclusivamente dos Estados-membros das Nações Unidas. Trata-se de uma tarefa na qual devem estar envolvidos todos os poderes públicos, mas principalmente a sociedade civil e o cidadão individualmente. Isso permitirá uma difusão adequada da educação em direitos humanos em um plano de promoção da capacidade para educar em direitos humanos e um fomento da cooperação com organizações e associações que trabalhem com esses direitos (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 39).

Na lição de López (2012, p. 218) “para promover uma mudança de paradigma na educação há que se começar por superar as bases que acompanham a educação atual: o niilismo, o relativismo e a renovação tecnológica, entre outras”. Mais, “superá-las significa uma mudança cultural que, por sua vez, repercutirá em uma mudança de mentalidade dos cidadãos” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 35).

Educar para os direitos humanos, salienta López (2012, p. 218)

pode-se definir como um conjunto de atividades de educação, capacitação e difusão de informações orientadas a criar uma cultura universal dos direitos humanos. Uma educação em direitos humanos eficaz, não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e mecanismos para protegê-los, mas desenvolve as atitudes necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana.

Frente a existência, na atualidade, de momentos terríveis, resultado da indiferença dos valores axiológicos, como da ética, da moral e da justiça, que aparentam dissipar-se nessa nova realidade, mister a urgência de um atuar em prol de uma educação em direitos humanos. A humanidade “encontra-se em uma encruzilhada. Um caminho nos leva ao desespero, à catástrofe, ao estado de natureza descrito por Hobbes. O outro, à redenção, à fraternidade, à justiça” (GORCZEVSKI;

MARTIN, 2015, p. 37).

Nessa perspectiva, adverte Rubio (2011, p. 97) que

a vida em sociedade requer um conjunto de normas, regras, instituições e procedimentos que regulem a convivência humana, que lhes proporcione ordem e segurança, caso contrário cairíamos em um mundo de caos e incertezas. Então, educar para os direitos humanos se converteu, no mundo contemporâneo, em uma exigência prioritária.

Por seu turno, assevera Assman (1998, p. 28)

a humanidade chegou a uma encruzilhada ético-política e, ao que tudo indica, não encontrará saídas para a sua própria sobrevivência, como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade.

Nota-se que o estado em que se encontra o ser humano, atualmente, é um estado de caos, incerteza, desespero, ódio, inveja, hostilidade, incultura. A violência não encontra-se mais sob o monopólio do Estado, já que este, enfraquecido ante os novos anseios modernos, tem seu poder debilitado.

A sociedade, por outro lado, se torna mais autossuficiente, mais independente e mais livre. Ressurge o estado de natureza referido por Hobbes: o ser humano e seu instinto de sobrevivência, onde o conflito e a violência lhe são intrínsecos. Daí que a educação para os direitos humanos é o alicerce para mudar esse cenário, para uma cultura em prol desses direitos, é, como afirmado, o meio mais eficaz de combater a violência na sociedade contemporânea.

Todavia, há desafios e obstáculos que permeiam a efetivação de uma educação voltada aos direitos humanos, entre as quais: 1) o cunho ideológico que interfere na definição dos conteúdos; 2) os métodos e técnicas a serem empregadas, sobretudo pelo fato de que são diversas as estratégias, a começar de uma disciplina obrigatória e específica de direitos humanos a um modelo transdisciplinar e transversal; 3) o real empenho político dos governos; e 4) a ignorância do tema, uma vez que, atualmente, muito pouco se tem aprofundado com seriedade o tema de direitos humanos, o que ocasiona a carência de pessoas qualificadas (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Desafios e obstáculos estes que serão estudados no próximo tópico.

4.3 Desafios e obstáculos

De modo geral, ainda que tenha-se, nos últimos anos, discursado sobre educação para os direitos humanos, pouco produziu-se no que tange à didática e pedagogia para este propósito, tampouco trabalhou-se para tal educação. Apura-se uma profunda carga ideológica e um imenso vazio de humanidade e amor (GORCZEWSKI; MARTIN, 2015).

É insuficiente a existência de textos, propósitos e objetivos (talvez um tanto utópicos) se não houver empenhos e esforços para concretizar essa educação pautada em direitos humanos. Surge, pois, uma indagação: Como educar efetivamente para os direitos humanos? A resposta a essa pergunta não é tão singela, pois, verifica-se que a implementação da educação para os direitos humanos encara alguns desafios e obstáculos.

O questionamento acima apontado leva a refletir acerca dos conteúdos, métodos e técnicas a serem adotadas, a fim de que haja uma aprendizagem que pretenda, efetivamente, desenvolver o intelecto e a afetividade das pessoas em prol dos direitos humanos (GORCZEWSKI, 2009).

Cumprir gizar que o primeiro obstáculo refere-se à ideologia, porquanto a educação não é uma ferramenta neutra: a singela escolha por essa educação já é, por si só, uma questão ideológica, bem como a fixação do conteúdo a ser tratado, em razão de existir uma variedade de conceitos e concepções sobre o tema direitos humanos (GORCZEWSKI; MARTIN, 2015).

Ora, se é através da educação voltada para os direitos humanos que pretende-se transformar o indivíduo e a sociedade para melhor, veja-se que o tema de direitos humanos por si só é intensamente propício à ideologização. A própria fixação dos conteúdos a serem tratados sucede-se por meio de um consenso político. Daí que verifica-se as contradições de ideias e opiniões, sendo incomuns as situações de concordância, senão às circunstâncias extensamente propaladas pela imprensa que, em geral, envergonham e perturbam a sociedade (GORCZEWSKI; MARTIN, 2015).

Daí que nota-se a dificuldade de se educar para os direitos humanos, mormente em razão de existirem temas sobre direitos humanos que estão eminentemente em aberto na sociedade, e esta não possui um consenso sobre seus argumentos e concepções. Temas como aborto, relações homoafetivas, conceito de família, concepções sobre gênero, enfim, são questões que há uma extrema divergência

política de opiniões e ideias.

Logo, como trazer à tona uma educação voltada para essas questões se a família dos pupilos têm contradições? Não demoraria muito a chuva de processos judiciais (como já acontece com as aulas de ensino religioso e educação sexual) daqueles segmentos mais conservadores que afirmariam que o Estado apropriou-se da responsabilidade da educação moral dos educandos, suprimindo-a dos pais, os quais têm a incumbência de determinar a educação de seus filhos segundo seus critérios valorativos, que poderiam chocar-se com a transmissão da educação dessas questões pelos educadores.

Ante esse obstáculo, talvez questões controvertidas devam ser omitidas do currículo escolar, a fim de não estarem sujeitas ao doutrinamento ideológico.

Para assegurar que o enfoque não seja manipulado por governantes de ocasião e evitar-se a politização da disciplina, entendemos que pode-se limitar seu conteúdo ao estudo dos direitos humanos (história, fundamentação, evolução) e dos direitos e liberdades assegurados em nossa Carta Magna, dos princípios que regem o Estado brasileiro, das obrigações e responsabilidades dos governantes e, especialmente, da utilização dos remédios constitucionais, assim como o estudo dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, evitando-se a discussão sobre casos concretos e especialmente sobre temas ainda não pacíficos na sociedade (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 78).

Assim, a fim de não haverem controvérsias e mais conflitos relativos à questão ideológica, mister a limitação do conteúdo dessa educação para a transmissão de conceitos, contextualização histórica, evolução, fundamentação, garantias e princípios assegurados nas legislações nacionais e internacionais sobre direitos humanos. Artal (2004, p. 183-184) aponta uma lista de conteúdos fundamentais para a transmissão de uma educação pautada em direitos humanos:

a) A noção de direitos humanos, abrangendo o conteúdo de cada direito humano, os princípios ou valores que fundamentam esses direitos, as diferentes correntes do pensamento e teorias sobre os direitos humanos, o processo histórico de sua concretização, o conteúdo dos textos internacionais sobre direitos humanos, a estrutura e o funcionamento do sistema internacional de proteção aos direitos humanos; b) um profundo conhecimento da dignidade da pessoa humana; c) noções de direito e do funcionamento da justiça; d) noções de democracia e participação política; e) conhecimento dos conceitos de desenvolvimento, meio ambiente, paz e direitos humanos; f) conhecimento dos problemas globais e da população mundial; g) as lutas contemporâneas para a conquista dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos, para Ribotta (2006), permite abarcar

diversos temas, os quais, ainda que de maneira fragmentada, devem estar estabelecidos no sistema curricular de tal educação. Logo, deve-se:

a) Educar para um exercício responsável da cidadania (educação para a democracia); b) educar para gerir o conflito e fomentar a paz (educação para a cultura da paz); c) educar para aceitar o diferente, seja em opinião, etnia, religião, língua, cultura (educação para a tolerância e para o pluralismo); d) educar para o respeito ao entorno natural e a responsabilidade para com as gerações futuras (educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável); e) educar para ser autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões e assumir as consequências (educação para a liberdade) (RIBOTTA, 2006, p. 156).

Como segundo obstáculo, tem-se a questão da metodologia. Esta refere-se a ausência de um ajuste de como se realizará tal educação: através de um modelo de educação formal, ou seja, por meio de uma disciplina específica (com avaliações formais e conteúdo definido), ou através de um modelo de educação transversal, noutros termos, o tema dos direitos humanos estaria manifesto em todas as disciplinas e conteúdos (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Nesse sentido, verifica-se uma desarmonia entre doutrinadores no que tange à educação em direitos humanos ocorrer através de uma disciplina específica ou por meio de uma disciplina transversal (interdisciplinar), sendo o entendimento preponderante a esta segunda opção: interdisciplinar. Segundo Artal (2004, p. 213), “a educação em direitos humanos pode e deve ocorrer de forma interdisciplinar, pois esses direitos não são matéria alienígena a outras”.

Com efeito, Artal (2006) sustenta que a educação em direitos humanos não restringe-se a simplesmente conhecer esses direitos, mas também serve para melhorar as relações interpessoais de cada indivíduo, bem como a sociedade como um todo. Admite, contudo, que a experiência ilustra que nem sempre isso ocorre como pretendido, eis que muitas vezes os pais e professores importam-se que os educandos aprendam os conteúdos concernentes às disciplinas tradicionais, ao invés de implantar conhecimentos acerca dos direitos humanos e seus valores. Ademais, o dilema com o tempo e em não saber como fazer impera em muitas ocasiões.

Quanto à metodologia, Gorczevski (2009, p. 228-229) é enfático:

qualquer das formas é eficaz: pela educação formal, através de uma disciplina específica, pelo modelo de educação transversal, ou mesmo pela educação não formal. Aliás, essa polêmica é estéril, adotar uma postura não significa, necessariamente, eliminar a outra.

Destarte, quando fala-se em educação, normalmente associa-se o tema ao acesso à escola. Aparenta-se, em um primeiro momento, que a educação se reduz a frequentar-se, durante alguns anos, uma academia de ensino. Da mesma forma, restringe-se o papel da educação ao que consta expresso nos textos internacionais, ou ainda, na legislação nacional, que abarcam a obrigatoriedade do acesso à escola, ao ensino formal (ANDRADE, 2013).

Educação é um fenômeno da vida humana. Só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo de socialização, que é de fato educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, nos tornamos humanos por um processo educativo, que não se dá apenas no âmbito formal (ANDRADE, 2013, p. 21).

A escola, embora essencial para a formação do indivíduo, não tem papel insubstituível, uma vez que a educação pode acontecer seja em qual for o lugar, como “nas empresas, nos clubes, nas igrejas, nas associações e sindicatos, nos CTGs, nas casas de detenção, etc.” (GORCZEWSKI; MARTIN, 2015, p. 91).

Consoante já afirmado no preâmbulo deste capítulo, educação não abrange somente ensino, bem como ensino não é somente um modelo de educação delimitado no sistema curricular escolar. Na lição de Gorczevski; Martin (2015, p. 91) “como bem disse Einstein, não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade”.

Assim sendo, para que a educação em direitos humanos seja realmente efetiva, Chust (2007) sugere que a transmissão das informações seja dividida em três fases. A primeira fase seria a cognitiva, ou seja, nesta fase se explicam informações minuciosas ao educando acerca da temática dos direitos humanos (desde a história, fundamentação, como a concretização dos mesmos) amoldadas a seu desenvolvimento (moral e de aprendizagem). A segunda fase seria a emocional ou afetiva, isto é, aqui deve-se fazer o estudante sentir emoções concernentes aos direitos humanos e a suas violações, utilizando-se de vídeos, fotos, documentários, textos, enfim, que façam com que o estudante aflore seus sentimentos diante de situações de violações de direitos humanos, além disso, mister fazer com que os educandos compartilhem a raiva, o desespero e a frustração, isto é, para que percebam o que as vítimas de violações desses direitos vivenciam. A terceira e última fase é a ativa, assim, depois de informar e emocionar o aluno, o entrelaçamento desses elementos devem ser aproveitados para que os estudantes possam atuar em

prol dos direitos humanos, pois,

esse é um elemento fundamental, já que o objetivo da Educação para os Direitos Humanos não é que os alunos somente conheçam a situação dos direitos humanos nem que simplesmente se identifiquem com as vítimas. Seu verdadeiro objetivo é o de criar cidadãos ativos, participativos, defensores e seguidores dos direitos humanos (GORCZEVSKI, 2009, p. 231).

Artal (2004) perfilha do mesmo entendimento, devendo ser a sistemática da educação em direitos humanos ativa, participativa e cooperativa. Para Gorczevski; Martin (2015) esses são os três pilares essenciais da metodologia a ser aplicada na educação em direitos humanos. Educar para os direitos humanos por intermédio de experiências cotidianas enseja, sobremaneira, nos melhores efeitos em prol de um sociedade mais humana e tolerante.

Ademais, a Unesco apresenta, da mesma forma, alguns princípios de procedimentos ou estratégias metodológicas, quais sejam:

1) Disposição ao diálogo: supõe a participação ativa do aluno no diálogo que se estabelece, promove a compreensão, o entendimento, a confiança, pretendendo superar toda forma de relativismo [...]; 2) prestação de serviços sociais: [...] significa fomentar uma dupla dimensão no sentido da responsabilidade (a assunção pessoal da responsabilidade, das consequências do que se faz e a atuação responsável na sociedade na qual se vive); 3) suscitar o interesse do educando em questões cívicas: fazer com que os educandos considerem a participação como meio para melhorar seu entorno social de modo que permitam a pessoas comportar-se segundo os critérios dos direitos humanos e otimizar as condições de convivência social (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 106).

Aliás, Artal (2004) destaca, da mesma maneira, que a participação do educando em sua respectiva aprendizagem, a prestação de serviços sociais bem como o interesse do mesmo em matéria cívica possuem um propósito, a longo prazo, qual seja, de educar indivíduos capazes de transformar a sociedade para melhor, uma vez que os educandos convertem-se em pessoas capazes de assumir e responder a seus compromissos possibilitando-se uma construção social positiva.

Outro obstáculo para a concretização de uma educação voltada para os direitos humanos refere-se à ausência de vontade política, uma vez que, ainda que o Brasil tenha produzido um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, já mencionado no presente trabalho, há de ressaltar que o referido instrumento não tem força cogente. Trata-se, pois, de um documento que orienta ações educativas, isto é, o instrumento traz em seu bojo sugestões de ações educativas que cuidarão de

orientar os estados na ótica da inserção da educação em direitos humanos (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Mas, sendo uma questão fundamentalmente cultural, de mentalidade e hábito, isso somente ocorrerá se o Estado insistir através de políticas públicas voltadas ao processo educacional. O povo sabe sobre a importância da educação e reconhece nela um meio de inclusão e ascensão social. O desejo de ver seus filhos estudando é a convicção de que a educação pode resolver muitos problemas da vida. [...] Ocorre que os governos, salvo raras exceções, não têm correspondido a esses anseios (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015, p. 29).

Há, ademais, o obstáculo referente ao desconhecimento da temática dos direitos humanos, uma vez que muito pouco se tem aprofundado com seriedade nesse assunto, mormente por não ser objeto de estudo de cunho obrigatório na maioria (quando não todos) dos cursos de formação de professores, o que ocasiona a carência de pessoas qualificadas.

Na perspectiva de uma educação em direitos humanos no processo curricular escolar, imprescindível que os professores de todas as disciplinas trabalhem a temática dos direitos humanos utilizando instrumentos que relacionam os mesmos, como revistas, notícias de jornais, textos de legislações (como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo). Mas, como será abordada a temática quando esta é eminentemente desconhecida pelos próprios professores? A qualidade da educação depende, pois, da qualidade da formação dos professores, mormente no que tange a seara dos direitos humanos (GORCZEVSKI; MARTIN, 2015).

Para Artal (2004), atualmente vivencia-se uma grande contradição, isto é, em um primeiro momento, a educação pautada em direitos humanos está amplamente reconhecida, conforme já salientado, pelos governos, pela sociedade e em âmbito internacional. Mas, de outro norte, não se avistam políticas públicas relacionadas à formação de professores nessa seara, tampouco a incorporação do tema no sistema curricular escolar, de qualquer nível. Não obstante o desconhecimento típico do tema, também há a questão do exemplo.

Mosca; Aguirre (1985) referem que o maior desafio para a disseminação e a educação em direitos humanos é o abismo que existe entre o discurso e a prática. O educador que tem o propósito de transmitir uma educação pautada em direitos humanos deve, pois, primeiramente, praticar esses direitos, sobretudo por não existir um processo educativo pertinente sem o compromisso profundo e particular do

educador. Em toda seara pedagógica não há a existência de um ensino neutro: a educação é um instrumento o qual o educador sustenta evidentemente posicionamentos por uns ou outros valores e, consciente ou inconscientemente, transmite-os aos pupilos. É que educar não se reduz, como dito, em meramente informar, traduz-se em transmitir esperanças, convicções, compromissos, afetos, amor.

A influência formativa do professor se produz não somente nos momentos concretos em que transmite de modo consciente e deliberado o conhecimento desses direitos. O procedimento do professor, seu modo de ser, de proceder nas práticas cotidianas, geram sutis influências nos alunos. Os professores, como instrumento pedagógico vivo que são, convidam, induzem e predispõem os alunos a pensar e agir de forma igual com o nível de moralidade que lhes oferecem os professores (ARTAL, 2004, p. 219).

Em suma, é fundamental, para assumir a disciplina de educar em direitos humanos, que o professor:

transmita conhecimentos, valores e atitudes; viva comprometido com sua vocação de educar; acredite na possibilidade uma mudança social; tenha fé na utopia; siga o lema francês de maio de 1968: “Seja realista, peça o impossível”; creia que a educação é essencial para fazer homens livres (ÁLVAREZ, 2010, p. 184, grifo original).

Ante todo o exposto, verifica-se que, embora reconheça-se a educação como o pilar de toda a sociedade, e que a mesma encontra-se assegurada no arcabouço dos textos internacionais e em documentos nacionais, constata-se a grande carga utópica que a mesma apresenta, mormente quando é voltada para a temática dos direitos humanos, pois muito pouco tem-se executado para concretizar essa educação, principalmente em razão dos desafios e obstáculos acima elencados.

Finda-se com as palavras de Molinaro (2007, p. 19):

se educação é a resposta. Qual era a pergunta? A pergunta é uma só, ampla e complexa: Como podemos coadjuvar para a formação de sujeitos críticos, efetivamente comprometidos com a dignidade do ser humano, capazes de fazer valer seus próprios direitos e responsabilidades, bem como os dos outros, mediante propostas e atitudes que contribuam para a luta constante no sentido de erradicar as injustiças que se incrustam na desigual repartição dos bens frente às necessidades que afrontam qualquer noção de dignidade da pessoa humana?

Educar para os direitos humanos é erradicar e prevenir as violações desses direitos, e assim, a humanidade não retroceder no alcance dos mesmos. A educação,

e esta voltada aos direitos humanos é, pois, a resposta: para o desenvolvimento social do indivíduo, para combater a violência incrustada na sociedade contemporânea, para gerar o amor e a tolerância que a sociedade tanto clama.

5 CONCLUSÃO

Todo indivíduo necessita da educação para sobreviver, da mesma forma, a educação é fundamental para a sobrevivência da sociedade, já que é através dela que pode-se alterar a natureza humana, ensejando em uma melhor, pacífica e justa convivência social.

Nessa seara, verificou-se no decorrer do presente trabalho que a violência e o conflito, à luz da teoria de Hobbes, integram a natureza do homem. O conflito é, pois, um elemento pré-político e anterior ao surgimento do Estado. Nesse sentido, a circunstância natural dos homens era de um verdadeiro estado de caos, desordem, hostilidade e guerra de todos contra todos, o que impossibilitava a própria existência humana.

Daí a necessidade do surgimento de um Estado, que teria a incumbência de regular a violência, para que a sociedade convivesse em paz e segurança. Em meados do século XV dá-se início à instituição do Estado contemporâneo, surge, pois, um novo sujeito: centralizador, absolutista e institucionalizado. Esse Estado torna-se cada vez mais forte e passa a ter o monopólio da violência, à medida em que retira do homem a legitimidade da violência, passando a regulá-la. A violência torna-se produto da racionalidade, deixando de ser algo natural. Ademais, o Estado passou a deter de um poder praticamente ilimitado, regulando não apenas a violência, mais, o direito e o comportamento dos cidadãos, intervindo sobremaneira em suas liberdades individuais, impondo demasiados deveres e obrigações, não obstante, restringindo e violando seus direitos.

Em meados do século XX, inicia-se um novo fenômeno intitulado globalização. Ante o fenômeno da globalização, entre outros corolários, os espaços nacionais tornaram-se dissolvidos na ordem global, o que ocasionou o enfraquecimento do Estado.

Conseqüentemente, com o Estado enfraquecido, a sociedade encontrou-se menos dependente, mais autossuficiente e mais livre. Assim, considerando o enfraquecimento estatal, a legitimidade do Estado de regular o direito e solucionar os conflitos da sociedade perde força, e o homem acaba revelando seu instinto violento: denega o poder do Estado e contrapõe-se às suas regras. O emblema desse quadro é o conflito violento entre os homens, isto é, o ressurgimento da violência desinstitucionalizada, antes regrada e legitimada pelo Estado. Essa violência

desinstitucionalizada traduz o retorno ao estado de natureza retratado por Hobbes.

Então a ânsia de perseguir em outras vias no intuito de mudar referido panorama. Nesta perspectiva, averigou-se a importância da educação como instrumento necessário para preparar os homens para uma cultura em direitos humanos, tolerância, paz e amor. A garantia e o reconhecimento dos direitos humanos apenas poderão concretizar-se quando os homens estiverem preparados para tanto, e isto se dá através da educação.

Genocídios, barbáries, pais matando filhos, filhos matando pais, chacinas, extermínios, brigas de trânsito com resultado morte, ameaças desproporcionais, discussões desnecessárias que resultam em processos judiciais ou até mesmo à morte. As pessoas, de maneira geral, não são tolerantes perante às opiniões alheias. O ódio, o rancor e a intolerância estão imperando na sociedade. Onde está o amor do ser humano com seus semelhantes, com o meio ambiente, com a vida?

Chega-se a conclusão então que somente a educação desenvolverá o ser humano socialmente, mais, uma educação pautada em direitos humanos é o instrumento, senão único, que desenvolverá socialmente as pessoas para que elas sejam mais solidárias, amorosas, enfim, mais humanas. Mister a ingerência da educação para os direitos humanos como instrumento fundamental para uma sociedade mais enraizada de uma cultura em direitos humanos e, conseqüentemente, menos violenta.

Mas concretizar uma educação voltada para os direitos humanos não é tarefa fácil. Há desafios e obstáculos que encontram-se no meio dessa caminhada. Entre eles, cita-se o caráter ideológico que intervém na definição dos conteúdos, os métodos e técnicas a serem utilizadas, a real vontade política dos governos, e a ignorância do tema, que reflete no despreparo dos educadores.

A educação, como dito, não é uma ferramenta neutra, e na própria definição dos conteúdos abordados não há um senso comum, porquanto há diversas controvérsias de ideologias e opiniões.

A metodologia sequer é abordada nos documentos que propõem uma educação em direitos humanos. Além disso, muito se discute se essa educação será transmitida através de uma disciplina específica ou de modo interdisciplinar, isto é, o tema estaria presente em todas as disciplinas do currículo escolar.

Por mais que hajam objetivos e propósitos de uma educação voltada para os direitos humanos, a ausência de vontade política predomina. O Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos produzido pelo Brasil traz apenas orientações para ações educativas, sem possuir um caráter vinculante. Não verifica-se, pois, iniciativa mais incisiva de se criar uma disciplina de direitos humanos de cunho obrigatório em todos os níveis de ensino, por exemplo, ou estimular a formação dos professores nessa área.

Outrossim, o desconhecimento do tema dos direitos humanos é notório, uma vez que o mesmo não é objeto de estudo obrigatório na maioria dos cursos de formação de professores. Isso gera como consequência o déficit de pessoas qualificadas. Como se tratará sobre os direitos humanos nas escolas se os próprios professores desconhecem esse tema e, portanto, encontram-se despreparados para lecioná-lo?

Ante estes desafios e obstáculos, como garantir uma mudança social baseada em uma educação voltada aos direitos humanos, e que esta educação sirva como instrumento de combate à violência desinstitucionalizada na sociedade contemporânea?

A resposta a esta pergunta advém de algumas propostas.

Primeiramente, deve-se esclarecer à sociedade que os direitos humanos reportam-se à dignidade de todas as pessoas, à paz, à justiça, ao Estado democrático. Os direitos humanos não servem apenas para proteger “bandidos” como comumente é rotulado. Somente através da disseminação oficial, juntamente com a cooperação da mídia, das igrejas, da iniciativa privada, das universidades, enfim, de todos colaboradores dos direitos humanos, é que se estimulará uma mudança na consciência das pessoas de que os direitos humanos são direitos de todos, referem-se, pois, à dignidade humana.

Em segundo lugar, é de extrema importância a formação qualificada dos educadores no âmbito dos direitos humanos. Ainda que haja um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, como visto, este não tem força cogente, tão-somente orienta ações educativas. Mas as ações para a formação de educadores nessa seara são muito retraídas. Pensa-se destemidamente na criação de um novo curso de licenciatura denominado Direitos Humanos e destinado à formação dos educadores nessa área. Para os educadores universitários mister a incorporação do tema nos programas de pós-graduações, ou até mesmo a criação de novas pós-graduações exclusivamente em Direitos Humanos. O que se pretende é aprofundar a pesquisa nesse campo, e formar novas consciências nas universidades, aperfeiçoando-se a

formação dos educadores por intermédio dessa educação. Somente assim que os educadores poderão transmitir o discurso e a prática em um mesmo elo harmônico.

Outro ponto pertinente é de que a educação não é papel exclusivo das escolas. A educação pode e deve ocorrer seja qual o lugar for. Mas, não possuindo os governos um tipo de controle sobre toda a educação, podem intervir diretamente na educação oficial. Daí que nas escolas há a necessidade de incorporar uma disciplina transversal de direitos humanos, ou até mesmo específica (já que uma não exclui necessariamente a outra).

A incorporação da temática dos direitos humanos deve ocorrer em todos os níveis escolares, uma vez que o tema é desconhecido e muito pouco compreendido, ademais, através dessa temática, o educador tem a possibilidade de motivar os pupilos a aprofundarem seus conhecimentos mediante pesquisa e leitura, o que reflete positivamente na mudança social.

A definição dos conteúdos é outro aspecto a ser superado, o que afinal ensinar? É uma resposta um tanto difícil de ser sanada, pois essa definição realiza-se por meio de um consenso político. E há tantas polêmicas concernentes ao tema dos direitos humanos. Talvez limitar o conteúdo para apenas a transmissão de concepções, história, evolução, fundamentação, princípios e garantias nos textos internacionais e nas legislações nacionais seja uma perspectiva. Mas ao mencionar por si só a temática não estar-se-ia tocando em pontos sensíveis objetos de tanta convergência na sociedade? Gênero e sexualidade, por exemplo, são assuntos que abarcam a temática de direitos humanos e, por si só, são deveras polêmicos. O que espera-se é que as autoridades, sejam públicas ou privadas, considerem sempre o futuro que querem dar para as novas gerações e para a sociedade, preservando sempre a liberdade do educador de lecionar. Este, se bem preparado, não será persuadido por ideologias políticas inconfessáveis.

Ademais, deve-se reconhecer que a educação, sendo um direito humano fundamental, é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, conforme preconiza a Constituição Federal no seu artigo 227. Todos nós temos uma parcela de responsabilidade na fiscalização da qualidade da educação. Deve-se valorizar os educadores com remuneração compatível com sua digna profissão, contemplar as instituições oficiais com equipamentos indispensáveis, e estimular a criação de sistemas curriculares contemporâneos e inovadores.

O presente trabalho teve como propósito responder de que forma a educação

pode proporcionar o desenvolvimento social do indivíduo e uma educação voltada aos direitos humanos pode servir como ferramenta de combate à violência incrustada na sociedade contemporânea.

Para tanto, abordou-se nos capítulos o conceito do estado de natureza do ser humano, as teorias clássicas acerca da origem e surgimento do Estado moderno, em especial como possuidor do monopólio da violência, construindo-se uma inter-relação entre o fenômeno da globalização e o enfraquecimento do Estado contemporâneo, com o conseqüente fortalecimento da sociedade e a possibilidade do ressurgimento da violência desinstitucionalizada. Apresentou-se, outrossim, as definições de direitos humanos e direitos fundamentais, a contextualização histórica dos direitos humanos, sua fundamentação, concretização e internacionalização. Analisou-se, por fim, o surgimento da educação, diferenciando-se o conceito de ensino e educação. Tentou demonstrar-se a importância da educação para o desenvolvimento social do indivíduo e a possibilidade de uma educação voltada para os direitos humanos ser uma ferramenta para o combate à violência na sociedade contemporânea, não obstante muitos desafios e obstáculos detectados nesse propósito.

Ante as diferenças sobre valores e interesses entre as pessoas ou grupos é que surgem os conflitos, estes intrínsecos à natureza humana. O grande erro dos conflitos é buscar solucioná-los através da violência. Mas, se o conflito e violência são intrínsecos ao ser humano, pressupõe-se que em seu âmago a cultura da paz também poderá ser construída. Nessa perspectiva, fica evidente a importância da educação para a formação plena do ser humano, pois é ela que proporciona o desenvolvimento social do indivíduo, preparando-o para a convivência na sociedade, tornando-o livre para exercer seus direitos.

Raramente conseguir-se-á um cidadão ciente de uma cultura de direitos humanos se o mesmo não possui formação adequada para traçar seus próprios conceitos, para que adquira responsabilidade cívica, para que construa suas próprias convicções e principalmente para que seja capaz de solucionar seus conflitos sem o uso da força e violência. No momento em que as preocupações na procura de soluções se manifestam pacificamente, as relações humanas preservam-se, princípios democráticos de convivência social são promovidos, a sociedade cresce positivamente, o indivíduo cresce e torna-se um cidadão de paz, solidário e tolerante.

Assim, buscou-se compreender que efetivamente a educação tem papel fundamental, qual seja, de preparar o jovem para uma cultura em prol da paz.

Evidenciou-se a imprescindibilidade de educar para os direitos humanos como instrumento necessário para o combate à violência na sociedade contemporânea. Essa educação reflete na mudança de comportamento do ser humano, preparando-o para atuar em prol dos direitos humanos e viver em sociedade com dignidade e cidadania, proporcionando, assim, maior segurança pública, pacificação de conflitos e diminuição da violência, objetivos que a sociedade há tanto clama.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In:_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIRRE, Mariano. *Los días del futuro: la sociedad internacional en la era de la globalización*. Barcelona: Icaria Antrazyt, 1995.

ÁLVAREZ, Alfonso de Maruri. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. In: SÁNCHEZ, José Manuel Alfonso. *Educación para la ciudadanía: razones y reacciones*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, 2010.

ALVES, José Augusto Lindren. *A arquitetura internacional dos Direitos Humanos*. São Paulo: FTD, 1997.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. *Revista Educação*, Porto Alegre: EDIPUC, v. 36, n. 1, p. 21-23, jan./abr. 2013.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARTAL, Carolina Ugarte. *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Universidad de Navarra, 2004.

ASSMAN, Hugo. *Reecantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

AVELAR, Matheus Rocha. *Manual de Direito Constitucional*. 5. ed., rev. e atual. Curitiba: Juruá, 2009.

AZEVEDO, Ivo Sefton. *Direito Internacional Público*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1980.

BALLESTEROS, Teodoro González. *Educación y crisis social*. Madrid: Opinión de ABC, 2011.

BARROSO, Pêrsio Henrique. *Constituinte e Constituição*. Curitiba: Juruá, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOBBIO, Norberto. *Direito e Estado no Pensamento de Emanuel Kant*. 2. ed. São Paulo: Mandariam, 2000.

_____. *Locke e o direito natural*. 2. ed. Brasília: UnB, 1998.

_____. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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

_____. *Liberalismo e Democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 29. ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2014.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação, 2003.

CALLO, Jorge Iván Hubner. *Panorama de los Derechos Humanos*. Buenos Aires: UBA, 1977.

CAMBESES JUNIOR, Manuel. Globalização, educação e direitos humanos. *Revista Aeronáutica*, n. 254, jan./fev. 2006.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e a teoria da constituição*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998.

CANTERO, Fernando Gil. Didáctica de la educación en derechos humanos: sistema educativo español. In: RIBOTTA, Silvina. *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*. Madrid: Dykinson, 2006.

CARVALHO, Edson Ferreira de. *Meio Ambiente Como Patrimônio da Humanidade: Princípios Fundamentais*. Curitiba: Juruá, 2009.

CARVALHO, Júlio Marino de. *Os direitos humanos no tempo e no espaço: visualizados através do direito internacional, direito constitucional, direito penal e da história*. Brasília: Jurídica, 1998.

CASTELLS, Manuel. *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza, 1998.

CHONCHOL, Jacques. *Hacia dónde nos lleva la globalización?* Santiago de Chile: LOM, 1999.

CHUST, José Vicente Mestre. *La necesidad de la educación en derechos humanos*. Barcelona: UOC, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 6. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.

COSTA, Luana. *Educação x Ensino: Qual a diferença?* 2012. Disponível em: <<http://www.blogeducacao.org.br/2012/11/educacao-x-ensino-qual-a-diferenca>>.

Acesso em: 21 maio 2016.

DEL VALLE, Ángeles. Importancia de la pedagogía social como programa político: el caso español. In: MARDONES, José Maria. *10 palabras clave sobre fundamentalismos*. Navarra: Verbo Divino, 1999.

DITTY, John Marr. *O estado natural e o início do contrato social: os filósofos políticos clássicos versus a ciência do século XXI*. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/23439/13659>>. Acesso em: 06 maio 2016.

ESTEFANÍA, Joaquin. La nueva economía. La globalización. 1996. In: DANTAS, Ivo. *Direito Constitucional Econômico: Globalização e Constitucionalismo*. Curitiba: Juruá, 2000.

FERNÁNDEZ, Encarnación. *Igualdad y Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos, 2003.

FERNÁNDEZ-LARGO, Antonio Osuna. *Teoría de los Derechos Humanos*. Salamanca: San Esteban, 2001.

_____. *Pilares para a fundamentação dos direitos humanos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FERRAJOLI, Luigi. *A soberania no mundo moderno: nascimento e crise do Estado nacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRA, João. *Ensino x Educação*. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/ensino-x-educacao-589904.html>>. Acesso em: 21 maio 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIDDENS, Anthony. *La tercera vía: La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus, 1999.

GÓMEZ, M. J. A.; CALABUIG, M. G. P. *La educación en derechos humanos a través del ciberespacio*. Madrid: Universitaria UNES/Ramos Areces, 2011.

GORCZEVSKI, Clovis. *Jurisdição paraestatal: solução de conflitos com respeito à cidadania e aos direitos humanos na sociedade multicultural*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2007.

_____. *Direitos humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

_____. A iniludível necessidade de um estado interventivo para garantir, através da educação, a plena concretização dos direitos humanos no imprescindível estado liberal. In: _____. *Direitos humanos e participação política*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2012.

GORCZEVSKI, C.; MARTIN, N. B. *Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas*. São Paulo: Atlas, 2015.

GORCZEVSKI, C.; SILVA JÚNIOR, E. B.; LEAL, M. C. H. *Introdução ao estudo da ciência política, teoria do estado e da constituição*. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2007.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções do Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. 16. ed. Porto Alegre: L&PM, 1980.

GUERRA, Saldivar. *Direitos Humanos na Ordem Jurídica Internacional e Reflexos na Ordem Constitucional Brasileira*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Os limites da ação do Estado*. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund, 2004.

JULIOS-CAMPUZANO, Alfonso. *En las encrucijadas de la modernidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla/Secretariado de Publicaciones, 2000.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Inimep, 1996.

LEAL, Rogério Gesta. *Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

LEIVAS, Cláudio Roberto Cogo. A Paixão Política do Medo na Concepção de Hobbes. *Revista Dissertatio de Filosofia*, Pelotas, n. 33, p. 341-353, ago. 2011.

LOPES, Jecson Girão. *Thomas Hobbes: A necessidade da criação do Estado*. 2012. Disponível em: <http://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol6-n2/12-THOMAS_HOBBS_-_A_NCESSIDADE_DA_CRIACAO_DO_ESTADO-Jecson_Girao_Lopes.pdf>. Acesso em: 06 maio 2016.

LÓPEZ, Alfonso Martínez-Carbonell. Claves educativas para responder a los actuales retos de Europa. *Persona y Derecho*, Universidad de Navarra, Pamplona, v. 66, p. 201-225, 2012.

MAMEDE, Gladston. Hipocrisia: o mito da cidadania no Brasil. *Revista de Informação Legislativa*, n. 134, abr./jun. 1997.

MARTINS, José do Prado. *Didática Geral*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G. *Curso de Direito Constitucional*. 6. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

MOLINARO, Carlos Alberto. Se a educação é a resposta, qual era a pergunta? Direitos Fundamentais e Justiça. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da PUCRS*, Porto Alegre, n. 1, p. 120-140, out./dez., 2007.

MORRIS, Christopher. *Um ensaio sobre o Estado Moderno*. São Paulo: Landy, 2005.

MOSCA, J. J.; AGUIRRE, L. P. *Derechos humanos: pautas para una educación libertadora*. Montevideo: Trilce, 1985.

OLIVEIRA, Erival da Silva. *Direitos humanos*. 4. ed., rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebiades de. *Teoria Jurídica e Novos Direitos*. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/preamble.html>>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. 1976. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 18 maio 2016

_____. *Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos*. 1976. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação para todos: O Compromisso de Dakar*. 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2016.

PACHECO, Pedro Mercado. Transformaciones económicas y función de lo político en la fase de la globalización. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, Granada, n. 32, p. 101-138, 1995.

PECES-BARBA, Gregorio. *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa, 2007.

PENSADOR UOL. Brasil. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTA2NDQ5Mg/>. Acesso em: 25 abr.2016.

PÉREZ-LUÑO, Antonio Enrique. *Derechos humanos, Estado de derecho y Constitución*. 9. ed. Madrid: Tecnos, 2006.

_____. *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*. 9. ed. Madrid: Tecnos, 2005.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 11. ed. rev., e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

PISÓN, José Martínez de. El final del Estado Social: Hacia qué alternativa. *Revista*

Sistema, Madrid, n. 160, p. 75-92, 2001.

_____. *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Madrid: Dykinson, 2003.

RALWS, John. Lectures on the History of Political Philosophy. In: WOLLMANN, Sérgio. *O conceito de liberdade no Leviatã de Hobbes*. Porto Alegre: Edipucrs, 1993.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1983.

REZEK, José Francisco. *Curso elementar de Direito Internacional Público*. São Paulo: Saraiva, 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. *Ao leitor sem medo: Hobbes escrevendo contra o seu tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

RIBOTTA, Silvina. Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI. In: _____. *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*. Madrid: Dykinson, 2006.

ROIG, Rafael de Asís. Palabras prebias. In: RIBOTTA, Silvina. *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*. Madrid: Dykinson, 2006.

RUBIO, David Sánchez. *Encatos y desencatos de los derechos humanos: de emancipaciones, liberaciones y dominaciones*. Barcelona: Icaria, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. A aceleração contemporânea: tempo, mundo e espaço-mundo. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. E. A. (Org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SILVA, Lucas Duarte. *A Teoria do Estado de Natureza no Leviathan de Hobbes*. 2014. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/192/121>>. Acesso em: 06 maio 2016.

SPENGLER, Fabiana Marion. *Da jurisdição à mediação: por uma outra cultura no tratamento de conflitos*. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

SPOHR, Albino. *A diferença entre ensino e educação*. 2006. Disponível em: <http://www.sersel.com.br/imprensa_releases_17.asp>. Acesso em: 21 maio 2016.

STRAYER, Joseph Reese. *As origens medievais do estado moderno*. Lisboa: Gradiva, 1969.

THESING, Josef. Globalização, Europa e o Século 21. Conferência proferida em

18.11.1977 na Academia Teológica Católica de Varsóvia, Polônia. In: _____. *A Globalização entre o Imaginário e a realidade*. São Paulo: Fundação Adenauer Konrad, 1998.

TIERNO, Bernabé. *Valores humanos*. Madrid: Taller, 1996.

VÁZQUEZ, José Maniel García. *La universidad en el comienzo de siglo: una respuesta entre el pragmatismo y la utopía*. Madrid: Catarata, 2001.

ZAGAROSA, Federico Mayor. La universidad del siglo XXI en la perspectiva de la UNESCO. In: PORTE, J.; VALL-LLEBRERA, M. (Coord.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 1998.

WEBER, Max. *O Político e o Cientista*. Lisboa: Presença, 1979.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Elementos para uma crítica do Estado*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1990.

WOLKMER, A. C.; LEITE, J. R. M. *Os Novos Direitos no Brasil: natureza e perspectivas*. São Paulo: Saraiva, 2003.