

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARIA LINA RODRIGUES DE JESUS

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO

São Leopoldo

2012

MARIA LINA RODRIGUES DE JESUS

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do Grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Orientador: Prof. Dr. Valério Schaper

São Leopoldo

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)


J58d Jesus, Maria Lina Rodrigues de
Direitos humanos, educação e ensino religioso /
Maria Lina Rodrigues de Jesus ; orientador Valério
Schaper. – São Leopoldo : EST/PPG, 2012.
122 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em
Teologia. São Leopoldo, 2012.

1. Direitos humanos – Brasil. 2. Ensino religioso –
Brasil. I. Schaper, Valério Guilherme. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: 
PROF. DR. VALÉRIO GUILHERME SCHÄPER (PRESIDENTE)

2º Examinador: 
PROF. DR. REMÍ KLEIN (EST)

*Dedico este trabalho a todas as pessoas
que se indignam contra a violência
e defendem a vida cotidianamente!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente,
força maior em minha vida,
convicta de que tudo que sou e tudo que almejo ser estão ancorados Nele e por Ele;

Agradeço ao Professor Valério,
por acreditar na proposta de um projeto permeado de questões complexas
e desafiadoras, pelas orientações norteadoras na condução do trabalho;

Agradeço ao Professor Luiz Antônio Dagiós,
pelo imenso apoio, nas constantes sugestões, reflexões e indicações de leituras,
mesmo antes de o projeto ser materializado;

Agradeço em especial à Professora Maria de Nazaré Zenaide,
apesar de estar tão envolvida em suas tarefas diárias,
dispensava tempo comigo em reflexões acerca da necessidade do aprofundamento
da temática dos direitos humanos;

Aos meus grandes amigos e colegas de trabalho,
Ana Lúcia de Lima Pansini e Valber Ricardo dos Santos,
pelo incentivo e apoio incondicional em todo o processo da realização do trabalho;

Agradeço a todos os colegas de trabalho da Pró-Reitoria de extensão da UFES,
pela rica vivência de oportunidades de estar em contato com as diversas áreas do
conhecimento e com as demandas da sociedade através dos projetos de extensão;

Agradeço aos meus saudosos pais (*in memoriam*)
por terem me ensinado que a vida só vale a pena
se for verdadeiramente pautada na ética;

Ao meu grande e inesquecível irmão Zé Eustáquio, também *in memoriam*,
que, por meio de sua existência, aprendi que o amor e a simplicidade embelezam
e tornam a vida mais leve;

A todos os demais irmãos e irmãs,
que durante nossas vidas temos vivido momentos marcantes de afetos,
cumplicidades, amizades e inesquecíveis momentos de muitas alegrias e saudades;

Ao meu esposo, Wilians,
pelo companheirismo e pela compreensão das inúmeras horas ausentes;

Aos meus filhos, grandes amores da minha vida,
e esperança de homens e mulheres mais comprometidas eticamente
com as transformações sociais deste país;

Agradeço ao meu filho Pedro
que desde bem cedo percebeu que a educação precisa fazer sentido,
instigando não só a mim, mas toda a equipe pedagógica da sua escola
a aprender mais e sempre mais;

Agradeço à minha filha Anna Maria,
desde pequena descobriu o valor, o gosto e significado da leitura para a vida,
um exemplo assíduo pela vasta literatura, atitude que me incentiva
e inspira a continuar na caminhada
para o permanente aperfeiçoamento pessoal e profissional;

Agradeço à Dona Nilza,
pelo cuidado carinhoso na organização do ambiente de trabalho
e do preparo do seu gostoso cafezinho com sabor de alegria;

Agradeço à minha amiga Dona Terezinha,
companheira de fé, sempre presente no alimento espiritual,
incentivando e aconselhando nos momentos de fragilidade;

Agradeço a todas as pessoas
que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui,
muito obrigada.

Agradeço à Escola Superior de Teologia (EST)
por oportunizar um espaço onde os temas
que perpassam a rica diversidade humana podem ser estudados e refletidos,
considerando todas as dimensões que integram o ser humano
na sua unicidade e inteireza.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar se e como os Direitos Humanos e o Ensino Religioso se relacionam. Para tal, procedeu-se uma pesquisa bibliográfica e documental. Assim, no primeiro capítulo, Os Direitos Humanos no Processo Sócio-histórico, apresentou-se um breve recorte sobre os direitos humanos, principalmente, sobre o que levou ao surgimento de tal debate em âmbito internacional e nacional, e discutiu-se também o conceito “direito”. Neste, também se buscou refletir sobre a ideia de dignidade humana, a compreensão de direitos humanos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e ainda no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. No segundo capítulo, Fundamentação Antropológica, discorreu-se sobre a ideia do ser humano na concepção de pessoa, fazendo um caminho de volta ao núcleo fundante e essência da dignidade humana. Estudou-se os elementos constitutivos e a dimensão espiritual do ser humano. No terceiro capítulo, Marcos Legais e Políticas Públicas Direitos Humanos no Brasil após 1988, abordou-se os marcos legais e políticas públicas de Direitos Humanos no Brasil. As normativas analisadas foram: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Lei n. 9394/96, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), entre outros estudados. Ainda nesse capítulo, há a análise do Ensino Religioso pós-88, os elementos históricos do Ensino Religioso nos diferentes períodos desde os primórdios da história deste até o momento atual. Analisaram-se os direitos humanos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). No quarto capítulo, O Ensino Religioso e a sua Relação com os Direitos Humanos, argumenta-se, a partir das análises e reflexões decorrentes dos principais marcos legais, desde a Constituição Federal de 1988, e dos demais documentos que dela decorrem (como por exemplo, LDB, PCNER, entre outros analisados no estudo), no âmbito normativo e da oferta da educação do Ensino Religioso (ER) e dos direitos humanos. Além disso, abordou-se a existência da inter-relação entre os Direitos Humanos e o Ensino Religioso. Nesse conjunto, e realizou-se reflexões acerca da diversidade religiosa e dos direitos humanos, em um contexto permeado pelo multiculturalismo, laicidade, direitos humanos e educação. O Estudo realizado explicitou que uma visão de direitos humanos passa necessariamente pelo entendimento de que essa deve considerar os múltiplos olhares de diferentes pontos de visões e percepções nos distintos contextos e tempos. Para educar numa perspectiva que atenda aos princípios da Constituição Federal (CF/88), os fins da educação e que reconheça o ser humano enquanto pessoa na sua inteireza é necessário reconhecer que a dimensão “espiritual” está nucleada na dignidade. Concluiu-se que os Direitos Humanos e o Ensino Religioso estão intrinsecamente inter-relacionados, tanto nos aspectos normativos legais, em suas bases fundantes, como nos fundamentos dos referenciais teóricos, antropológicos e conceituais analisados, pois a ideia de dignidade está inscrita no interior da literatura consultada e de cada documento estudado.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Ensino Religioso.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing whether and how Human Rights and Religious Education relate. To this end, we carried out a bibliographic and documentary research. Thus, in the first chapter, Human Rights in Socio-Historical Case, submitted a brief clipping on human rights, especially about what led to the emergence of such a debate at the international and national levels, and also discussed the concept "right". In this, also sought to reflect on the idea of human dignity, understanding of human rights in the Universal Declaration of Human Rights and also in the National Plan for Human Rights Education. In the second chapter, Anthropological Grounds, spoke up about the idea of the human in the conception of person, making a way back to the founding core and essence of human dignity. We studied the constituent elements and the spiritual dimension of the human being. We studied the constituent elements and the spiritual dimension of the human being. In the third chapter, Legal Frameworks and Public Policy Human Rights in Brazil after 1988, addressed to the legal frameworks and public policy Human Rights in Brazil. The regulations were analyzed: 1988 Federal Constitution, Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) and Law No. 9394/96, the National Plan for Human Rights Education (PNEDH), among others studied. Also in this chapter, there is the analysis of religious education post-88, the historical elements of Religious Education in different periods since the beginning of this story until today. We analyzed human rights in the National Curricular Parameters Religious Education (PCNER). In the fourth chapter, Religious Education and Its Relation to Human Rights, it is argued, from the analyzes and reflections arising from the major legal, since the Constitution of 1988, and other documents that derive from it (for example, LDB, PCNER, among others analyzed in the study), in the context normative and supply of education of Religious Education (RE) and human rights. In addition, addressed the existence of the interrelationship between human rights and religious education. In this set, there was reflections on religious diversity and human rights, in a context permeated by multiculturalism, secularism, human rights and education. The study carried explained that a vision of human rights is necessary to explain that this should consider the multiple perspectives from different points of views and perceptions in different contexts and times. To educate a perspective that meets the principles of the Federal Constitution (CF/88), the purpose of education and recognizes the human being as a person in his entirety is necessary to recognize that the "spiritual" dimension is seeded in dignity. Concluded that the Human Rights and Religious Education are inextricably interrelated, both in normative legal aspects, in their founding bases. Concluded that the Human Rights and Religious Education are inextricably interrelated, both in normative legal aspects, in founding their bases, as the fundamentals of theoretical references, conceptual and anthropological analysis, because the idea of dignity is entered inside the literature reviewed and for each document studied.

Keywords: Human Rights. Education. Religious Education.

LISTA DE SIGLAS

AL	Alagoas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DH	Direitos Humanos
DMTE	Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base na religião
DUDC	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EAD	Educação Aberta e a Distância
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQP	Escola que Protege
ER	Ensino Religioso
ES	Espírito Santo
FLBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
FONAPER	Fórum Permanente do Ensino Religioso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

GO	Goiás
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
ONU	Organizações das Nações Unidas
PA	Pará
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PE	Pernambuco
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PR	Paraná
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
RJ	Rio de Janeiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH/PR	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 OS DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO.....	25
1.1 A construção histórica dos direitos humanos.....	25
1.2 As gerações de direitos humanos.....	33
1.3 Direitos humanos: discussão conceitual na literatura	35
1.3.1 O sentido de “direitos humanos”	35
1.3.2 A ideia de “dignidade humana”	45
2 FUNDAMENTAÇÃO ANTROPOLÓGICA	51
2.1 O ser humano na perspectiva dos direitos humanos (o sujeito dos direitos humanos).....	54
2.2 A concepção do ser humano como pessoa	58
2.3 Elementos constitutivos do ser humano	62
2.4 Dimensão espiritual do ser humano	70
3 MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	73
3.1 Metodologia de análise dos documentos.....	73
3.2 Educação no Brasil após a Constituição Federal de 1988.....	75
3.2.1 A Constituição de 1988	75
3.2.2 A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9394/96	77
3.3 Ensino Religioso na política nacional de educação	80
3.4 Educação em direitos humanos na educação nacional	82
3.4.1 Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos (parecer CNE/CP n. 8/2012)	85
4 O ENSINO RELIGIOSO E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS.....	89
4.1 Ensino Religioso: direito reconhecido ou direito negado?	89
4.1.1 ER na história da educação brasileira.....	91
4.1.2 O Ensino Religioso na Constituição Federal de 1988	92
4.1.3 O Ensino Religioso na educação atual.....	94
4.2 Os direitos humanos nos PCNER.....	99

4.2.1 Elementos históricos do Ensino Religioso a partir dos direitos humanos .	99
4.2.2 Os direitos humanos nos PCNER.....	101
4.2.2.1 Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso	101
4.2.2.2 Os direitos humanos nos eixos organizadores do conteúdo.....	102
4.3 A relação do Ensino Religioso com os Direitos Humanos – uma reflexão	105
4.3.1 Diversidades religiosas e direitos humanos.....	107
4.3.2 Laicidade do estado, Direitos Humanos e o Ensino Religioso.....	107
CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem poderia ver: câmaras de gás construídas por engenheiros formados, crianças envenenadas por médicos diplomados, recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas, mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.¹

O objeto deste estudo é a relação entre o Ensino Religioso (ER) e os Direitos Humanos (DH). O que motivou o estudo da temática de Ensino Religioso e Direitos Humanos foi a trajetória pessoal da autora. Permita-se, portanto, um breve preâmbulo em primeira pessoa a esta introdução para apresentar aspectos pessoais desta trajetória profissional.

Tenho atuado no campo da Extensão Universitária dialogando com as políticas públicas de Assistência Social, Educação, Direitos Humanos e com foco maior nos programas e projetos de atenção à infância e à juventude. Trabalhei na supervisão sistemática às Superintendências Estaduais da Fundação Legião Brasileira de Assistência do antigo Ministério de Previdência e Assistência Social (FLBA/MPAS), atualmente Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), atuando na assessoria sistemática aos Estados, Municípios e Organizações Não Governamentais na execução de programas e projetos da Política de Assistência Social. No âmbito de minha atuação na FLBA/MPAS também prestei assessoria pedagógica aos programas e projetos desenvolvidos nos Estados e Municípios no atendimento à Infância e à Juventude e à família, além de ter participado em grupos de trabalhos interinstitucionais na elaboração de programas e projetos dessas políticas públicas em Brasília, no Distrito Federal (DF). Também quero destacar que a construção teórica que resulta nessa dissertação de Mestrado

¹ Este texto está presente em uma carta de autor desconhecido encontrada num buraco de parede do campo de extermínio nazista de Auschwitz, Alemanha, deixada por um dos sobreviventes e encontrada muitos anos depois. OLIVEIRA, Lilian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Direitos Humanos e Diversidade Cultural Religiosa: Desafios e Perspectivas para a Formação Docente. In FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). *Direitos Humanos na educação superior*. Subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia, 2010. p. 339-379.

foi sendo amadurecida ao longo da minha inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA)² enquanto professora de Ensino Religioso.

Essa trajetória me possibilitou observar certas lacunas existentes nos aspectos formativos da educação. Aqui me refiro aos seus princípios e fundamentos, os quais devem se realizar de forma articulada com os princípios constitucionais, visando atingir e garantir os direitos humanos.

Desde o ano de 2006 tenho coordenado e realizado o desenvolvimento de atividades nas áreas de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, das quais se destacam o Curso de Educação em Direitos Humanos – Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos -, em parceria com a Universidade da Paraíba, e o projeto Escola que Protege (EQP)³, ambos desenvolvidos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por meio da Pró-reitoria de Extensão (PROEX), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), promovidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com o apoio da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente. Dentre os participantes da Rede, foram priorizados os profissionais das Secretarias de Educação, abrangendo prioritariamente gestores e professores. Os municípios priorizados para o desenvolvimento do EQP foram: Cariacica, Linhares, Serra e Vila Velha, pertencentes ao Estado do Espírito Santo, por constarem entre as 20 cidades brasileiras⁴ com mais elevados índices de assassinatos de crianças e adolescentes.

² Como professora de Ensino Religioso na Escola Catarina Chequer, em Vila Velha, Espírito Santo (ES), trabalhei a temática diversidade religiosa, direitos humanos e educação. O trabalho com essa disciplina também propiciou a elaboração de dois artigos intitulados: a) Ensino Religioso e História ligando pontes entre conhecimentos e a vida cotidiana: uma experiência em construção e em questão; e b) Ensino Religioso, Educação e Direitos Humanos: uma experiência com base nas perspectivas dos Direitos Humanos. Ambos os artigos foram construídos em conjunto com a professora Raquel Miranda de Oliveira, graduada em História, Teóloga e Especialista em História Afro-brasileira e Africana e professora de História da rede pública estadual do ES. Também ministrei uma palestra no dia 01/04/2011, no município de Serra, com o tema “A importância da formação continuada no ambiente do trabalho: A formação Continuada com recorte dos Direitos Humanos”.

³ O objetivo do EQP é capacitar profissionais de educação, membros dos conselhos de educação, conselhos escolares, além de profissionais da saúde, assistência social, conselheiros tutelares, agentes de segurança e justiça, entre outros profissionais ligados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes para promoção e a defesa dos direitos dessa população e o enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar.

⁴ As cidades são: Foz do Iguaçu (PR), Governador Valadares (MG), Cariacica (ES), Olinda (PE), Linhares (ES), Serra (ES), Duque de Caxias (RJ), Jaboaão dos Guararapes (PE), Maceió (AL), Recife (PE), Itaboraí (RJ), Vila Velha (ES), Contagem (MG), Pinhais (PR), Luziânia (GO), Cabo Frio (RJ), Ibirité (MG), Marabá (PA), Betim (MG) e Ribeirão das Neves (MG) . Fonte: UNICEF.

Essa problemática me chamou a atenção e levou-me às seguintes indagações: Qual a relação da educação com a problemática da violência na e da escola? Qual a contribuição da educação em direitos humanos para modificar essa realidade? Será que não está na hora de repensar se os princípios e fundamentos epistemológicos e políticos da educação em direitos humanos e da democracia se articulam com dimensões do processo educativo?

Os Direitos Humanos e o Ensino Religioso têm muito a contribuir, enquanto componentes curriculares da Educação, pois também tratam de questões relativas ao cosmo que se somam ao antropológico, ao cultural, político, social, religioso e ideológico. Afinal, o ser humano está inserido em uma realidade assinalada por todas estas questões e a educação tem um papel fundamental na democratização do conhecimento, na perspectiva de uma formação fundamentada nos princípios da democracia e nos valores da cidadania. Fica evidente, portanto, por todas essas razões enumeradas, a relevância social e científica desta proposta de pesquisa.

Para iniciar esta reflexão acerca da relação entre Ensino Religioso e Direitos Humanos, as seguintes percepções instigadoras foram consideradas:

- 1 - Observação de constantes violações dos direitos humanos e desvalorização de alguns valores humanitários, éticos e morais;
- 2 - Recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE):

[...] que institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no seu artigo 14, define que a base nacional comum na Educação Básica constitui-se da integração do **Ensino Religioso sendo uma das áreas de conhecimento**⁵.

- 3 - A necessidade de contribuir com a construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos, como princípio do Estado Democrático de Direito.

BRASIL. *Homicídios na Adolescência no Brasil*. IHA 2005/2007. Unicef; Secretaria de Direitos Humanos; Observatório de Favelas; Laboratório de Análise da Violência; Programa de Redução da Violência Letal. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010, p. 32. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/IHA_2007.pdf>. Acessado em: 07 nov.12.

⁵ BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04 fev. 2011. (grifos da pesquisadora).

Tomando em conta estas considerações, este estudo poderá oferecer contribuições para reflexão nos vários níveis e modalidades de ensino, nos diferentes espaços sociais de formação. Vislumbra-se que, ao pesquisar as perspectivas trazidas pelos direitos humanos como subsídios para a formação de educadores, poder-se-á contribuir para a divulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Consequentemente contribuirá para a implantação de uma cultura de valorização e promoção dos direitos humanos. Nesse entendimento, torna-se necessário promover o reconhecimento de que todas as pessoas são “membros de uma mesma família humana, múnus fundamental da compressão da fraternidade como categoria civil e política”⁶. Daí a percepção de que o resultado desse processo vislumbra ainda contribuir com ações de combate e prevenção de práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes no processo educativo.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), na edição de 2008, afirma que

[...] a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade⁷.

Ao conceber a Educação em Direitos Humanos como conhecimentos, habilidades e valores dos direitos humanos, como prevenção da violência e ao mesmo tempo, formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, através de vivências dos valores da liberdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz⁸, inicia-se processo de reflexão com uma pergunta central: existe inter-relação entre o Ensino Religioso e os Direitos Humanos?

Diante dessa pergunta central, foi elaborado o objetivo geral da pesquisa que é analisar em que princípios, dimensões, diretrizes e estratégias a educação em Direitos Humanos se articula com o Ensino Religioso. Os objetivos específicos são:

⁶ FORTES, Erasto. Apresentação. In: *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, p. 7-13, 2010. p.13.

⁷ BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008. p. 24.

⁸ BRASIL. PNEDH. 2008.

a) Contextualizar a política de educação e o Ensino Religioso após 1988; b) Analisar a construção histórica dos direitos humanos no contexto internacional e nacional; c) Refletir sobre o conceito de direitos humanos e como este é apresentado pela literatura; d) Identificar qual a concepção de direitos humanos presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; e) Identificar qual a concepção de direitos humanos inscrita na política de educação e no Ensino Religioso, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n. 9.394/96⁹ e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)¹⁰.

O estudo ora apresentado nesta dissertação envolveu uma cuidadosa pesquisa bibliográfica e documental. No primeiro momento, procedeu-se uma revisão teórica sobre as categorias: direitos humanos, educação em direitos humanos e ensino religioso. A consulta à literatura existente foi realizada por entender-se que nenhuma pesquisa científica pode deixar de preceder de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto a ser investigado e porque, conforme afirma Minayo¹¹, este é um recurso que auxilia no desenho do objeto, projetando luz e permitindo uma organização empírica, ainda que inexata. Assim, recorreu-se à produção bibliográfica disponível sobre o tema pesquisado, na qual se observa em *“vários pontos de vista, dos diferentes ângulos do problema que permitam estabelecer definições, conexões e mediações, e demonstrar o estado da arte”*¹². A autora lembra que a primeira tarefa do investigador, uma vez definido o seu objeto, é proceder a uma ampla pesquisa bibliográfica, capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica¹³.

A hipótese principal investigada nesta pesquisa é a existência da inter-relação entre ensino religioso e direitos humanos. Para melhor compreensão da argumentação, será descrito sucintamente o que os capítulos da dissertação abordam.

⁹ BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 fev. 2012.

¹⁰ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2011.

¹¹ MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

¹² MINAYO, 2004, p. 97.

¹³ MINAYO, 2004.

No Capítulo 1, **Os Direitos Humanos no Processo Sócio-histórico**, é apresentado um breve recorte dos direitos humanos, no sentido de resgatar o conceito “direito” e, principalmente, de direitos humanos e o que levou ao surgimento de tal debate em âmbito internacional e nacional. Nesse, buscou-se refletir sobre a ideia de dignidade humana, a compreensão de direitos humanos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e ainda no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

No Capítulo 2, **Fundamentação Antropológica**, discorre-se sobre a ideia do ser humano na concepção de pessoa, fazendo um caminho e uma volta ao núcleo fundante, essência, lugar fonte originária da dignidade humana. Abordar-se-ão os elementos constitutivos e a dimensão espiritual do ser humano.

No Capítulo 3, **Marcos Legais e Políticas Públicas Direitos Humanos No Brasil após 1988**, são abordados os marcos legais e políticas públicas de Direitos Humanos no Brasil. As normalizações analisadas foram as seguintes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96. O Ensino Religioso pós-88, os elementos históricos nos diferentes períodos desde os primórdios da história deste, até o momento atual. E fez-se uma análise dos direitos humanos nos PCNER.

Finalmente, no capítulo 4, **O Ensino Religioso e a sua Relação com os Direitos Humanos**, argumenta-se, a partir das análises e reflexões decorrentes dos principais marcos legais - desde a Constituição Federal de 1988, como também dos demais documentos que dela decorrem, no âmbito normativo, e da oferta da educação do ER e dos direitos humanos – em favor da existência da inter-relação entre essas duas áreas de conhecimento. Nesse conjunto, há reflexões acerca da diversidade religiosa e dos direitos humanos, em um contexto permeado pelo multiculturalismo, laicidade, direitos humanos e educação.

1 OS DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO

A memória é filha do presente. Mas como seu objeto é a mudança, se lhe faltar o referencial do passado o presente permanece incompreensível e o futuro escapa a qualquer projeto¹⁴.

Percebe-se que os direitos humanos são uma construção sócio-histórica feita pelos povos. Diante disso, torna-se essencial, neste capítulo, refletir sobre os direitos humanos, no sentido de resgatar o conceito “direito” e, principalmente, de direitos humanos e o que levou ao surgimento de tal debate em âmbito internacional e nacional.

1.1 A construção histórica dos direitos humanos

Para Trindade¹⁵, a história dos Direitos Humanos pode ser contada a partir de diferentes pontos de vistas. Nesses termos, a narração dos direitos humanos pode ser contada pela via da história filosófica, recorrendo a fontes da antiguidade clássica dos séculos II e III antes de Cristo e a Cícero e a Diógenes da antiga cidade de Roma e, pela via religiosa, recorrendo-se à história que perpassa pelos caminhos do Oriente e um dos pontos de partida para tal investigação pode ser pela rota das passagens do Sermão da Montanha. Ao se considerar a História Política, o início da caminhada pode ser a carta de *Charta Libertatum* (limitou o poder monárquico), acatada pelo Rei Inglês João Sem Terra no ano de 1215.

Os direitos humanos podem ser ainda narrados pela história social, considerada um método de estudo, tendo por objetivo compreender como e por que motivos reais ou velados, as várias forças sociais intervíram nos diferentes momentos, buscando estimular, retardar e de certa maneira transformar o alargamento e a concretização efetiva da prática dos direitos humanos na sociedade. Na abordagem social, é possível fazer conexões entre as leis e as

¹⁴ MENESES apud FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 135-155, 2007. p. 135.

¹⁵ TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: ESTADO DE SÃO PAULO. Procuradoria Geral do Estado. *Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade*. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, p. 21-163, 1998. (Série Estudos, n.11).

condições sócio-históricas reais, que levaram ao seu aparecimento e ainda agrega as referências consideradas indispensáveis, como as questões econômicas, políticas, filosóficas e religiosas, entre outras.

Pode-se dizer que, desde a antiguidade em diferentes povos, os explorados e oprimidos aspiram e lutam por liberdade, igualdade e respeito. Tendo em conta que os beneficiários da exploração e da opressão insistem de forma arbitrária e desumana na manutenção de seus privilégios¹⁶. Para Trindade¹⁷, as transformações numa sociedade dependem da conquista de ideias transformadoras, por meio de um grande número de seguidores, a fim de colocá-las em prática. Desse contexto, decorrerão as organizações coletivas de lutas em favor das aspirações e necessidades. Além disso, os anseios dos oprimidos e explorados terão pela frente as condições sociais e históricas, e estas poderão ser ou não favoráveis às mudanças almejadas. No entanto, terão que enfrentar as resistências dos que detêm o poder e controle que foi, e ainda continua sendo, uma barreira muito difícil de superar. As respostas da classe dominante aos anseios por mudanças e por melhores condições de vidas sempre têm sido as repressões, marcadas por muitas violações de direitos (torturas e mortes).

Para Rabenhorst¹⁸, a vida em coletividade sempre esteve marcada pelas questões sociais e políticas, motivos que levam as pessoas a estarem sempre falando em “direito”, desde as escolhas pessoais até as que envolvem a coletividade. Exemplo disso é quando diz: “eu tenho direito de escolher uma religião”, “temos o direito de ter trabalho digno”, “você não tem o direito de fazer minhas escolhas”, “meu bairro precisa de saneamento básico” etc. No entanto, o reconhecimento de que as pessoas são detentoras de direitos só foi entendido com o decorrer da evolução do processo sócio-histórico e, conseqüentemente, com a evolução do pensamento humano.

Uma das maiores conquistas da humanidade tem sido o reconhecimento da pessoa humana como detentora de dignidade e direitos. Entretanto, tal

¹⁶ TRINDADE, 1998.

¹⁷ TRINDADE, 1998.

¹⁸ RABENHORST, Eduardo R. O que são os direitos humanos? ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 13-21. v. 1 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

reconhecimento só chegou após séculos de ocorrência de inúmeras violações praticadas contra milhões de seres humanos, em vários lugares do mundo e também no Brasil¹⁹. Historicamente, os seres humanos foram reduzidos a condições de escravos, sobrepujados a tratamentos humilhantes e cruéis, como, por exemplo, os realizados com os negros escravizados em solo brasileiro.

A defesa dos direitos humanos²⁰ e a expansão da necessidade de se promover uma cultura de direitos humanos iniciam-se nos séculos XIX e XX²¹, como resultado de vários conflitos ocorridos no âmbito internacional, principalmente na implementação. Várias foram as atrocidades cometidas que marcaram o século XX, das quais se destacam a Primeira Guerra Mundial (1914-1919), o Holocausto realizado na Alemanha (séc. XX), o lançamento das bombas atômicas sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki (1945), e a ocorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)²², fatos estes que abalaram a consciência crítica internacional.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 surge em decorrência desses conflitos com o objetivo de regular a ordem internacional e também elaborar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), datada de 1948²³, considerada um marco na história dos direitos humanos. Essa Declaração

¹⁹ RABENHORST, 2008, p. 13-21.

²⁰ As lutas por direitos humanos remontam à Idade Média, período em que predominava o feudalismo. Para um maior aprofundamento da discussão, consultar TRINDADE, José Damião de Lima. *História Social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

²¹ As lutas por Direitos Humanos ocorreram no período medieval, momento em que a organização da sociedade se baseava no princípio do privilégio de nascimento, fato que causava rigorosa estratificação social e desencadeava todas as impossibilidades de liberdades tanto sobre as atividades como também sobre as vidas das pessoas. Cf. TRINDADE, 2002. Essas lutas iniciadas e lideradas pelos camponeses ocorreram porque a terra era uma das únicas possibilidades de riqueza e sobrevivência e mantida como bem “fora do comércio”, cujo controle era exercido pelos nobres e membros da alta hierarquia da igreja. Com isso, o domínio tanto político como jurídico e ideológico marcava as diferentes instâncias e dimensões da vida da grande maioria do povo. A origem dessa realidade é facilmente encontrada no quadro histórico-social do regime feudal, onde o domínio da terra era um “senhor” (barão ou bispo) que exercia o poder. Posteriormente, agregaram-se a essas lutas os burgueses que emergiam como nova classe, com razões e interesses próprios, que se sentiam prejudicados pelos senhores feudais, em relação aos seus negócios. Cf. TRINDADE, 2002. Os frutos de todo esse processo causaram fortes abalos sociais, favorecendo desestabilização das estruturas do sistema feudal. Por essas razões, reis e nobres não conseguiram mais dominar a sociedade europeia como dominaram outrora.

²² Além disso, os processos descolonizadores de países asiáticos e africanos (1940-1970), motivando guerras locais. Esses fatos somados a outros conflitos, à questão do desenvolvimento dos países chamados do terceiro mundo, também fizeram parte da agenda internacional.

²³ É importante ressaltar que outros documentos já haviam sido redigidos em reação a tratamentos desumanos e injustiças, como por exemplo, a Declaração de Direitos Inglesa (elaborada em 1689, após as Guerras Cívicas Inglesas, para pregar a democracia) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (redigida em 1789, após a Revolução Francesa, a fim de proclamar a igualdade para

firmou a concepção contemporânea de direitos humanos, ancorada no tripé **universalidade, indivisibilidade, e interdependência**. Com isso, o debate sobre os direitos humanos passa a fazer parte da agenda dos organismos internacionais e a discussão sobre a criação de cultura de direitos humanos passa a ser promovida.

Após a Segunda Guerra Mundial e a partir da criação da ONU, ainda em 1945, líderes mundiais decidiram complementar a promessa da comunidade internacional de nunca mais permitir que ocorressem atrocidades como as que haviam ocorrido na guerra. Assim, elaboraram um guia para garantir os direitos de todas as pessoas e em todos os lugares do globo terrestre. O documento foi apresentado na primeira Assembleia Geral da ONU em 1946 e repassado à Comissão de Direitos Humanos para que fosse usado na preparação de uma declaração internacional de direitos²⁴.

Na primeira sessão da comissão em 1947, seus membros foram autorizados a elaborar o que foi chamado de esboço preliminar da Declaração Internacional dos Direitos Humanos. Desse modo, o primeiro rascunho da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que contou com a participação de mais de 50 países na redação, foi apresentado em setembro de 1948 e teve seu texto final redigido em menos de dois anos. Segundo dados da ONU, a DUDH²⁵, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional, formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos²⁶.

A partir de então, uma série de tratados internacionais de direitos humanos e outros instrumentos adotados desde 1945 expandiram o corpo do direito internacional dos direitos humanos. Eles incluem a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a

todos. ONUBR. Nações Unidas no Brasil. *A ONU e os direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>> Acesso em: 12 out. 2012.

²⁴ ONUBR. Nações Unidas no Brasil. *A ONU e os direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>> Acesso em: 12 out. 2012.

²⁵ Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 360 idiomas – o documento mais traduzido do mundo – e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes ONUBR, 2012.

²⁶ ONUBR, 2012.

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)²⁷. Desde 1948, a Assembleia Geral da ONU adotou cerca de 80 tratados e declarações de direitos humanos, como a Declaração sobre os Defensores dos Direitos Humanos (1998) e a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007)²⁸.

A DUDH reconhece a dignidade como inerente a todos os membros da família humana e que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”²⁹.

A história da América Latina e do Brasil são atravessadas por violações aos direitos humanos, desde o período colonial, quando se utilizou da catequese como educação política colonial, com vistas à formação do povo colonizado. Os ideais libertários da Revolução Francesa (1789) permeou revoltas e movimentos de libertação, na América Latina e no Brasil³⁰.

O avanço da afirmação de direitos no Brasil ocorreu só a parti do século XVIII, quando aparece o discurso do sujeito-de-direito. O Brasil viveu, no contexto do antigo regime, sob o comando da corte portuguesa durante mais de três séculos³¹. A introdução do ideário liberal e suas concepções de Estado de Direito e Cidadania hierarquizada (cidadãos passivos e cidadãos ativos) só ocorreu com a Constituição do Império (1824). Cidadania restrita e interditada aos escravos, mulheres e soldados. Diferenciação da Cidadania (portadores de direitos) da cidadania ativa (portadores de direitos civis e políticos). O voto censitário elitizava o poder e fortalecia a pirâmide social. Mesmo com a instauração da República, algumas heranças são deixadas, como a escravidão, a concentração da terra, a hierarquização social e a cidadania restrita. Com a 1ª Constituição Republicana de

²⁷ ONU, 2012.

²⁸ ONUBR, 2012.

²⁹ ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

³⁰ GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais*. A Construção da Cidadania dos Brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

³¹ SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; CITTADINO, Monique. Cidadania no Brasil: os incluídos e os excluídos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Org.) *Ética e cidadania nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

1891 foi então que se reconheceu a igualdade jurídica de todos os cidadãos, embora a cidadania política restringisse o voto dos analfabetos, mulheres e soldados.

Só com a República Populista em 1930, que se implantaram de forma progressiva as legislações do direito ao trabalho e a participação tutelada, que se estendeu o voto universal e secreto. Entretanto, entre 1937/45, período do Estado Novo, ocorreram restrições dos direitos políticos, com prisões e perseguições políticas.

Nos anos sessenta, a guerra fria polarizou o mundo entre capitalistas e comunistas, gestando confrontos, guerras civis e golpes de estado. A I Conferência de Direitos Humanos realizada em Teerã, em 1968,

Incentiva a todos os povos e governos a consagração dos princípios contidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e a redobrar seus esforços para oferecer a todos os seres humanos uma vida livre e digna que lhes permita alcançar a todos os seres humanos uma vida livre e digna que lhes permita alcançar um estado de bem estar físico, mental, social e espiritual³².

Entretanto, em oposição a tais recomendações, nos anos de 1960-1970 novas violações de direitos humanos ocorreram na América Latina com a implantação de ditaduras militares que impuseram repressão, censuras, prisões, desaparecimentos e assassinatos de milhares de pessoas que se opunham aos regimes ditatoriais, acontecimentos estes que ocasionaram um retrocesso nas lutas por direitos civis, sociais e políticos.

Contudo, nos anos 80, nos países latino-americanos, a sociedade civil lutou pela redemocratização, fizeram-se reivindicações por novos direitos e para que os mesmos fossem institucionalizados. Nesse contexto, a temática dos direitos humanos, no Brasil, ganhou forças nos anos 80 com a redemocratização, mediante a organização dos movimentos sociais, e de setores da sociedade civil, contrários ao regime ditatorial do período de 1964-1985, considerado um dos momentos mais marcantes de violação de direitos humanos, devido às práticas repressivas realizadas nesse período³³.

³² DHNET. *Proclamação de Teerã*, 13 de Maio de 1968. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/teera.htm>>. Acesso em: 12 out. 2012.

³³ BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 8*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Aprovado em 6 mar. 2012. Disponível em:

A partir dessa realidade, as organizações de defesa dos direitos humanos se organizaram a fim de lutarem contra a carestia, pela moradia, por terra, pela união dos estudantes, pela educação popular e pela democracia do sistema educacional. Nesse contexto, os discursos e as práticas dos direitos humanos pugnavam pelo estabelecimento de emancipação de direitos humanos. Com o resultado das ampliações dessas ações, deram-se iniciativas incisivas no campo da Educação em Direitos Humanos. Essa prática é contemporânea no Brasil, nos países da América latina e envolveu educadores populares e militantes dos direitos humanos, tendo início no período da ditadura militar entre 1964 e 1985³⁴.

Os direitos sociais reivindicados pelos movimentos sociais foram escritos na Constituição Federal de 1988, conquista decorrente de luta e organização dos mesmos e de setores da sociedade civil. Esses direitos aprovados na CF/88 corroboram para a defesa dos direitos humanos. A Constituição Brasileira de 1988, portanto, estabeleceu a mais precisa e detalhada carta de direitos da história que incluiu a identificação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, além de um conjunto preciso de garantias constitucionais, fato este que significou enorme avanço conceitual e jurídico para a promoção dos direitos humanos³⁵.

O Governo Brasileiro, em 1995, inspirado na recomendação da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena no ano de 1993, para que cada Estado Membro preparasse o seu programa de direitos humanos, promoveu um amplo processo de consultas à sociedade e, com a colaboração de especialistas, iniciou a formulação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) concluído em 1996³⁶.

A partir de um novo arcabouço legal e programático surgido no Brasil, com a Constituição Federativa de 1988, os Direitos Humanos enquanto princípio do Estado Democrático de Direito passou a ser elemento constitutivo da ordem democrática e das políticas públicas³⁷. Com essa iniciativa, o Brasil tornou-se um dos primeiros

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866>.

Acesso em: 15 ago. 2012.

³⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP N. 8/2012.

³⁵ UNESCO. *Evolução dos Direitos Humanos no Brasil*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/human-rights-evolution/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

³⁶ UNESCO, 2012.

³⁷ UNESCO, 2012.

países a atender às recomendações da Conferência de Viena³⁸. Foi então que a partir de 1988, que o Brasil ratificou os principais instrumentos de proteção internacional dos direitos humanos, assim como, passou a criar mecanismos institucionais para apuração de violações de direitos humanos e deu início a planos e ações voltados para a educação em direitos humanos. A democracia exigia o combate a todas as formas de violência e discriminação, assim como a criação de uma cultura que fortalecesse o processo democrático.

Após a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, ocorrida em Viena, em 1993, o Brasil começou na década de 90, a elaborar as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), no período de 1996 a 2002. Nestes dois programas a Educação em Direitos Humanos foi contemplada como eixo de ação.

O Brasil, como membro da Organização das Nações Unidas - ONU e da Organização dos Estados Americanos – OEA, comprometeu-se internacionalmente com a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004). Nessa direção, em 2003 foi criado um Comitê Nacional de Direitos Humanos no âmbito do Ministério da Justiça, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos que elaborou a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que após ampla consulta nacional fechou a versão de 2006. Nessa revisão, são aprofundadas questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário.

Na Conferencia Nacional de Direitos Humanos de 2009, foi aprovado a versão do PNEDH-3. Esta nova versão do PNEDH-3 merece destaque por contemplar em um eixo orientador destinado especificamente para a promoção e a garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos. Em suma, o PNEDH tem configuração de uma política educacional voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia e formação dos profissionais dos sistemas de segurança e justiça³⁹. O Plano Nacional de Educação em direitos

³⁸ UNESCO, 2012.

³⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012. Cf. BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010

Humanos traz uma concepção sintonizada com a concepção contemporânea de direitos humanos:

[...] direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspirados em valores humanistas e embasados nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência⁴⁰.

Sabe-se que, mesmo com a defesa dos direitos humanos, o mundo continua marcado pela injustiça e pela perversidade, em especial com os mais vulneráveis. No caso do Brasil, grande parte da população ainda não tem água potável, emprego, saúde, alimentação, educação de qualidade, necessidades básicas. No entanto, atualmente toda pessoa pode e deve dirigir-se ao Estado e reivindicar tais direitos, por reconhecer que o seu não atendimento pode gerar um processo judicial contra o mesmo. Isso porque, conforme Rabenhorst, a ideia de direito remete ao que é reto, correto ou justo - daí a ideia de que uma pessoa honesta é uma pessoa “direita” -, já que o termo direito se contrapõe ao que é torto, contrário ou injusto⁴¹.

Por isso, discorrer sobre direitos é extravasar os desejos e as necessidades de se viver de modo mais justo, é, sobretudo, reconhecer que existem débitos a serem reestabelecidos, não por favores ou gentilezas, mas porque tais débitos foram negados. Ora, direitos só se conquistam com lutas, seja no plano pessoal ou coletivo. Sobretudo, ao reivindicar dívidas, luta-se para que haja justiça e reconhecimento de direitos⁴².

1.2 As gerações de direitos humanos

Os direitos humanos, em todo seu percurso histórico de lutas por reconhecimento e proteção legal, podem ser resumidos em três gerações de direitos, a saber: direitos humanos de primeira geração (direitos civis e políticos, compreendem as liberdades clássicas), esses buscaram destacar o princípio da

⁴⁰ BRASIL. PNEDH, 2008, p. 23.

⁴¹ RABENHORST, 2008, p. 14.

⁴² RABENHORST, 2008, p. 13-21.

liberdade⁴³. Os direitos humanos de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais, estão relacionados com as liberdades positivas, reais ou concretas), cuja meta é aguçar o princípio da igualdade. Para Schaper⁴⁴, os direitos humanos da terceira geração (direitos de titularidade coletiva, ou seja, direito a um meio ambiente equilibrado, qualidade de vida, progresso, paz e autodeterminação dos povos, direitos difusos, também chamados de “direitos de solidariedade”) apontam para o resgate da fraternidade.

Com os avanços do processo cultural e científico (modernidade), a quarta e a quinta geração de direitos já estão surgindo. A quarta se refere à integridade dos genomas originais, da biodiversidade, e da segurança de dados informatizados. A quinta geração está relacionada aos direitos da natureza, dos animais etc.⁴⁵. Nessa direção, as gerações de direitos, para Tosi⁴⁶, devem ser entendidas considerando a unidade e indissociabilidade, afirmando a interconexão, a indivisibilidade, e a interdependência de todas as dimensões dos direitos. Para Rabenhorst⁴⁷ não existe garantia de que os direitos humanos se mantenham intocáveis, portanto, sendo necessário seu cultivo, pois este patrimônio moral da humanidade é ameaçado diariamente devido às graves violações noticiadas a todo o momento pelas mídias em várias partes do mundo. Até o momento, discorre-se sobre a trajetória histórica dos direitos humanos no contexto sócio-histórico internacional e nacional. Analisar-se-á no próximo momento o conceito de direitos humanos presente na literatura especializada.

⁴³ SCHAPER, Valério G. O humano em questão: os direitos humanos como proposta social. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (Orgs.). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011. p. 58-76.

⁴⁴ SCHAPER, 2011.

⁴⁵ SCHAPER, 2011.

⁴⁶ TOSI, Giuseppe. O significado e as consequências da declaração universal dos direitos humanos de 1948. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 49-55. v. 1 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

⁴⁷ RABENHORST, 2008, p. 13-21.

1.3 Direitos humanos: discussão conceitual na literatura

Para realizar este trabalho se fez necessário buscar nas literaturas as visões conceituais acerca de direitos humanos. No sentido de compreender o significado apresentado por cada um dos autores, buscando assim, identificar qual visão melhor que comporta esta proposta de trabalho.

1.3.1 O sentido de “direitos humanos”

Em relação à discussão conceitual sobre os direitos humanos foi identificado os seguintes autores: Benevides (2007), Rabenhorst (2008), Carbonari (2011), Silva e Tavares (2011), Boaventura (1997), Candau (2008), Flores (2002), Viola (2008), Bobbio (2004), Pequeno (2008) e Douzinas (2009). Pela revisão teórica percebe-se que há consenso em relação à temática de direitos humanos, por parte da maioria dos autores consultados, no entanto, compreende-se que Boaventura e Flores trazem novas contribuições que se somam ao sentido dos direitos humanos.

Bobbio⁴⁸ afirma que

[...] os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que apesar de sua desejabilidade, não foram ainda (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos; e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento.

Douzinas⁴⁹ argumenta que os direitos humanos são meios pelos quais as pessoas concebem e falam sobre o mundo e suas aspirações, a expressão do que é universalmente bom na vida. Ele ressalta que os direitos humanos se encontram entranhados na nova ordem mundial, suas reivindicações adotadas, absorvidas e reflexivamente seguradas contra violações da dignidade humana.

De acordo com Marccone Pequeno⁵⁰, nem todas as pessoas têm conhecimento da importância dos direitos humanos, além de não conhecerem que

⁴⁸ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 15-16.

⁴⁹ DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

⁵⁰ PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008a. p. 23-28. v. 1 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012. p. 23-28.

são detentoras desses direitos, os quais devem ser respeitados. Dessa maneira, os direitos humanos devem ser compreendidos no seu significado e fundamento. Assim, para esse autor, “os direitos humanos são aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida”⁵¹. Desse modo, podem-se viver as várias dimensões da vida em seus aspectos biopsicossocial, cultural, político e econômico. Para esse autor, a ideia de fundamento é entendida como sendo origem de alguma coisa. Essa ideia, na perspectiva dos direitos humanos, serve para relevar a importância, o valor e a necessidade dos direitos na promoção da humanidade. Nesse ponto, muitos autores têm tido dificuldade de definir os fundamentos, isso porque a compreensão do que venha a ser dignidade não é entendido da mesma forma em todos os lugares e épocas, podendo ser modificado no tempo e no espaço. Assim, a ideia ou o princípio orientador da própria natureza do homem tende a ser modificado.

Nesse contexto, Pequeno⁵², citando o grande pensador italiano Norberto Bobbio (2008), chama a atenção para o fato de que, na atualidade, a questão maior não está na fundamentação, mas na proteção dos direitos humanos. Isso porque, segundo esse autor, é preciso buscar os fundamentos possíveis, estes acompanhados de análises das realidades, procurando a possibilidade de realização de determinado direito.

Já Benevides⁵³, afirma:

Direitos Humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito a vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo, etc.), etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo humano.

Na mesma linha de pensamento, Rabenhorst⁵⁴ define que direitos humanos “são os direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos”.

⁵¹ PEQUENO, 2008a, p. 24.

⁵² PEQUENO, 2008a, p. 25.

⁵³ BENEVIDES, Maria Vitória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 335-350, 2007. p. 336-337.

⁵⁴ RABENHORST, 2008, p.16.

Ou seja, direitos humanos, são direitos que se possuem pelo simples fato de ser humanos.

Para Carbonari,

[...] os direitos humanos nascem na e da relação de alteridade, das e nas relações e interações alter-ativas. Os direitos humanos têm seu núcleo de sentido na dignidade humana como condição e possibilidade da produção e reprodução da vida material, da corporeidade, do reconhecimento cultural social da participação política e da expressão livre, enfim do ser sujeito de direitos.⁵⁵

Carbonari⁵⁶ mostra a importância de se compreender que a ideia de direitos humanos deve ser entendida na perspectiva do reconhecimento dos direitos do próximo, ou seja, é preciso se ver e se reconhecer no outro, de ver o outro como igual, para que todos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e tenham seus direitos efetivados de fato, sem distinção de classe social, etnia, religião ou cultura.

Silva e Tavares⁵⁷ afirmam que os direitos humanos se referem aos direitos que garantem a dignidade da pessoa, independentemente da classe social, da etnia, do gênero, da opção política, ideológica e religiosa e da orientação sexual.

Santos acrescenta que “[...] os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais”.⁵⁸ Isso porque, segundo ele, os direitos humanos na sua realização não são universais. Nesse sentido, conforme o autor, para romper o localismo globalizado, esses devem ser operados de baixo para cima, ou seja, do espaço local para o global.

Santos⁵⁹ defende que uma visão conceitual necessária para esse tempo é a de que a compreensão dos direitos humanos torna possível uma relação equilibrada e potencializadora entre a competência global e a legitimidade local. Segundo ele, o potencial dos direitos humanos só poderá desenvolver o seu potencial emancipatório se houver uma libertação do seu falso universalismo e se tornar verdadeiramente

⁵⁵ CARBONARI, Paulo Cesar. Educação em direitos humanos: afinal de que se trata e por quê fazê-la?. In: VELTEN, Paulo (Org.). *Educação em Direitos Humanos*. 1ed. Vitória, ES: UFES - Nead, v. 1, p. 10-42, 2011. p. 3-4.

⁵⁶ CARBONARI, 2011, p. 10-42.

⁵⁷ SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19915/11556>>. Acesso em: 10 out. 2012.

⁵⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Portugal, n. 48, p. 11-32, 1997. p. 19.

⁵⁹ SANTOS, 1997, p. 11-32.

multicultural. Ou seja, a ideia e a defesa dos direitos humanos devem considerar o respeito às diferentes culturas de cada localidade, mesmo que se entenda os direitos humanos na perspectiva da universalidade.

Santos⁶⁰ se contrapõe à ideia de globalização e defende o conceito *globalizações* que, a seu ver, envolve conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. Ele argumenta que, frequentemente, o discurso sobre a globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios, de forma que essa vitória aparece tão absoluta, que os considerados derrotados desaparecem totalmente de cena. Nesse sentido, Santos propõe a definição de globalização como sendo o processo pelo qual “[...] determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”.⁶¹

Santos afirma que essa definição traz algumas implicações. Em primeiro lugar, afirma que, em relação ao sistema-mundo ocidental, não existe uma globalização genuína, pois a “globalização bem sucedida é globalização de um determinado localismo”,⁶² o que envolve uma imersão cultural específica. E, em segundo lugar, globalização pressupõe a localização.

Santos distingue a globalização em: *localismo globalizado* e *globalismo localizado*. O primeiro refere-se ao processo pelo qual determinado fenômeno local se globaliza com sucesso, seja pela atividade mundial das multinacionais, ou pela transformação da língua inglesa em língua franca, etc. *Globalismo localizado* “consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por esta via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais”.⁶³ Um dos exemplos dessas mudanças é a deflorestação e a destruição de recursos naturais para pagamento de dívidas externas. O autor destaca ainda os termos *cosmopolitismo* e *patrimônio comum*, os quais não podem ser caracterizados nem como localismos globalizados e nem como globalismos localizados. Para ele, o primeiro inclui diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores, filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa,

⁶⁰ SANTOS, 1997, p. 11-32.

⁶¹ SANTOS, 1997, p. 14.

⁶² SANTOS, 1997, p. 14.

⁶³ SANTOS, 1997, p. 11-32.

organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, etc., empenhados em estudos com perspectivas pós-coloniais ou subalternas.

O segundo, por sua vez, trata da emergência de temas que, pela sua natureza, são globais: sustentabilidade da vida humana na terra, temas ambientais como a conservação da Amazônia, por exemplo, etc. Essas questões, portanto, segundo Boaventura Sousa Santos⁶⁴, perpassam a discussão de direitos humanos.

Nesse sentido, o autor argumenta que, “enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo”.⁶⁵ Ou seja, serão sempre um instrumento de ‘*choque de civilizações*’,⁶⁶ ou como arma do Ocidente contra o resto do mundo⁶⁷.

Segundo Santos⁶⁸, os direitos humanos se constituem basicamente de uma política cultural e esta se acentua no reconhecimento mundial da política de direitos humanos. No entanto, tanto as violações de direitos, como as lutas e a defesa deles, continuam voltados para a dimensão nacional. Entretanto, no que se refere aos aspectos cruciais de violações de direitos, as atitudes perante os direitos humanos têm se assentado em pressupostos culturais específicos.

Santos⁶⁹ chama a atenção para o fato de haver um regresso do cultural e do religioso em finais do século XX, falar de cultura e de religião é falar de diferenças, de fronteiras e de particularismos. Nesse sentido, o autor questiona como o cultural e os direitos humanos podem ser uma política simultaneamente cultural e global. Para ele, uma política emancipatória de direitos humanos, considerando o duplo contexto da globalização, implica a necessidade de analisar a fragmentação cultural e a política de identidades, na perspectiva de uma visão de política progressista de direitos humanos, e ainda a necessidade de que ela seja em âmbito global e com legitimidade local.⁷⁰

Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de o discurso científico

⁶⁴ SANTOS, 1997, p. 11-32.

⁶⁵ SANTOS, 1997, p. 18.

⁶⁶ HUTINGTON, 1993 apud SANTOS, 1997, p. 11-32.

⁶⁷ SANTOS, 1997, p. 11-32.

⁶⁸ SANTOS, 1997, p. 11-32.

⁶⁹ SANTOS, 1997, p. 11-32.

⁷⁰ SANTOS, 1997, p. 11-32.

hegemônico ser apresentado tendenciosamente privilegiando a história do mundo na lógica dos vencedores. Além disso, as concepções de dignidade humana em todas as culturas se apresentam de forma incompleta e problemática, a incompletude provém da própria existência da multiplicidade de culturas, sendo que se, cada cultura fosse totalmente completa como se avalia, então existiria somente uma cultura. Nesse sentido, tal ideia favorece o adoecimento de todas as culturas, fato que torna favorável a percepção da incompletude a partir do interior de outra cultura. Nesse sentido, ao se reconhecerem enquanto incompletas de forma recíprocas, é o que favorece a condição de um diálogo intercultural. Nessa direção, certamente a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos tem a ver com uma das tarefas mais complexas no aumento da consciência de incompletude cultural de cada uma.

Quanto à concepção de dignidade no multiculturalismo, Boaventura de Sousa Santos⁷¹ ressalta que pode ocorrer ocasionalmente uma “compreensão mestiça” de direitos humanos, no entanto, ao invés de recorrer a falsos universalismos, estes se estabelecem como uma estrutura de sentidos locais, mutualmente acessíveis, e se formam em redes de referências normativas capacitantes. Nesse contexto multicultural, todas as culturas têm a tendência a distribuir as pessoas em grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertencimentos hierárquicos, com concepções concorrentes de igualdades e diferenças. Nesse sentido, Santos ressalta que: “[...] as pessoas, os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.⁷²

É imperativo a ideia de Santos⁷³ em relação à visão dos direitos humanos enquanto “uma espécie de esperanto que dificilmente poderá se tornar linguagem cotidiana da dignidade humana nas diferentes regiões do globo”. No entanto, sem essa chama que acalora os corações e instiga as mentes a uma constante indignação diante das injustiças contra o ser humano em cada parte desse mundo, não só o fim dos direitos humanos poderia estar anunciado, mas também o fim do ser humano na condição de pessoa. Nessa direção, Douzinas ressalta que “o fim

⁷¹ SANTOS, 1997, p. 11-32.

⁷² SANTOS, 1997, p. 30.

⁷³ SANTOS, 1997, p. 30.

dos direitos humanos chega quando eles perdem seu fim utópico”.⁷⁴

Candau destaca que

[...] os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar.⁷⁵

Em consonância com tal pensamento acima exposto, Viola argumenta que “[...] os direitos humanos são uma construção e uma reconstrução do movimento social que produz na luta contra as diversas formas de poder autoritário através da História”.⁷⁶ Acerca do que são os direitos humanos, Flores ressalta que

[...] os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo-lhes abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta, pela particular manifestação da dignidade humana.⁷⁷

Ainda de acordo com Flores⁷⁸, discorrer sobre direitos humanos na atualidade admite enfrentar desafios diferentes do que enfrentaram os redatores da DUDH de 1948⁷⁹. De acordo com ele, os efeitos da injustiça global e do neoliberalismo resultam uma exclusão generalizada⁸⁰. Com isso, a cultura não pode

⁷⁴ DOUZINAS, 2009, p.13.

⁷⁵ CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. p. 46. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em 1 out. 2012.

⁷⁶ VIOLA, Solon E. A. *Direitos Humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Unisinos, 2008. p. 41.

⁷⁷ FLORES, Joaquim Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *Sequência*. Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. 44, p. 9-30, 2002. p. 8. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/86-100-1-PB.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2012.

⁷⁸ FLORES, 2002, p. 9-30.

⁷⁹ “[...] em décadas posteriores à “nossa” Declaração, os economistas e políticos keynesianos reformulavam os âmbitos produtivos e geoestratégicos, nas bases de uma “geopolítica de acumulação capitalista baseada na inclusão”, política que assentou as bases do chamado Estado de bem-estar (pactos entre capital e trabalho com o Estado servindo de garantidor e árbitro da distribuição da riqueza). Desde o princípio dos anos 70 até os dias de hoje grande parte desse edifício desmoronou, em razão da extensão global de uma “geopolítica de acumulação capitalista baseada na exclusão” e que recebe o nome de neoliberalismo – desregulamentação dos mercados, dos fluxos financeiros e da organização do trabalho, com a conseguinte erosão das funções do Estado”. FLORES, 2002, p. 9.

⁸⁰ Um mundo onde grande parte dos habitantes sobrevivem no umbral da miséria; onde, segundo o informe do Banco Mundial de 1998, à pobreza somam-se 400 milhões de pessoas por ano, significando que, atualmente, 30% da população mundial vive (sobrevive) com menos de um dólar por dia – afetando de modo especial as mulheres – e 20 % da população mais pobre recebe menos de 2% da riqueza, ao passo que os 20% mais ricos reservam 80% da riqueza mundial. Um

ser considerada ausente ou separada das estratégias de ação social, sendo que os problemas culturais⁸¹ estão de modo rigoroso interconectados com problemas políticos e econômicos. Já que a cultura é uma maneira de resposta, ao modo como se constituem e se desenvolvem as relações sociais, econômicas e políticas em um determinado tempo e espaço. Diante disso, Flores⁸² chama atenção para as diferentes concepções a respeito dos direitos humanos, para ele, atualmente a visão de direitos humanos está centrada sobre duas racionalidades e duas práticas. A primeira, uma visão universalista, abstrata e vazia de conteúdo, com referências a partir do contexto real das pessoas, tendo como centro a o entendimento ocidental de direito e do valor da identidade. A segunda perspectiva denominada localista, com predominância do “próprio”, como respeito ao dos outros, aqui centra na ideia particular de cultura e de valor da diferença. Sob essa ótica, cada uma destas compreensões propõe um tipo de racionalidade e um jeito de como realizá-las. Isso porque cada uma apresenta razões que justifiquem suas defesas. Assim, segundo ele, estas visões se apresentam da seguinte forma:

Visão abstrata – racionalidade – jurídico/formal – práticas universalistas.

Visão localista – racionalidade material/cultural – práticas particularistas.

mundo onde, em razão dos planos de (des)ajuste estrutural, impõe-se o desaparecimento das mínimas garantias sociais: mais de 1 milhão de trabalhadoras e trabalhadores morrem de acidente de trabalho, 840 milhões de pessoas passam fome, 1 bilhão de seres humanos não têm acesso à água potável e são analfabetos (PNUD, 1996). Um mundo onde as mortes devidas à fome e às doenças evitáveis chegam por ano a cifras iguais às mortes ocorridas nas Torres Gêmeas multiplicadas por 6.000. Resta evidente que não importam as pessoas, mas unicamente a rentabilidade. Essas são as cifras do “fim da história”, do final da bipolarização e do triunfo do pensamento e do poder únicos. Cifras que demonstram o desaparecimento de milhares de pessoas, condenadas à pobreza mais lacerante, e que contemplam, assombradas e indignadas, a ostentação dos Países enriquecidos à suas custas. Cifras, pois, que estão na base do que se tem chamado de “surgimento dos tribalismos e dos localismos”: em definitivo, dos fundamentalismos. O “Norte” recebe com surpresa e indignação às demonstrações de raiva e cólera do “Sul”, encerrado na desesperança. Como responder? Fechando as fronteiras, construindo fortalezas jurídicas e policiais que impeçam a “invasão” dos desesperados e famintos. Vive-se, pois, na época da exclusão generalizada. FLORES, 2002, p. 10.

⁸¹ Os debates político e teórico sobre o multiculturalismo, que ocorre nos países enriquecidos pela ordem global, ao contrário de estarem concentrados nas cifras da miséria e nos efeitos produzidos pela “globalização” das lutas de classe, dedicam-se a bramar contra os perigos culturais que supõem os diferentes, principalmente aqueles que se veem obrigados a emigrar para melhorar, à medida do possível, suas precárias condições de vida. Já não há luta de classes. Conforme afirma Huntington, há somente “choque de civilizações”. As “profecias” desse autor são reconhecidas e amplificadas pela trama midiática comprometida com a manutenção do *status quo* genocida e, aparentemente, imutável. FLORES, 2002, p. 10-11.

⁸² FLORES, 2002, p. 9-30.

Para Flores⁸³, o direito entendido na sua aparente neutralidade deseja garantir a todos, e não uns perante os outros, o que constituiria um padrão de convívio comum. Entretanto, a cultura sendo vista a partir da localidade deseja defender e garantir a sobrevivência de símbolos, de uma forma de conhecimento entre outros valores que orienta a vida do grupo em suas dimensões. Para ele, o problema aparece quando cada uma dessas compreensões tende a defender cada uma tão somente por seu lado, até porque o direito fica acima da cultura e vice-versa. Nesse ponto, segundo Flores⁸⁴, surge o que denomina de uma visão complexa dos direitos humanos, assim estruturada: visão complexa – racionalidade de resistência – prática intercultural, uma vez que acredita em outra forma de *racionalidade de resistência*, ou seja, para ele, não é necessário negar o universal como ponto de partida e ou um lugar de desencontros, sem com isso desconsiderar a possibilidade de se chegar ao universal, como também desconsiderar as diferenças étnicas e de gênero. Por conseguinte, o universalismo há de se atingir, no entanto,

[...] *um universalismo de chegada ou de confluência*, depois, (não antes) de um processo conflitivo, discursivo de diálogo ou de confrontação no qual cheguem a romper-se os prejuízos e as linhas paralelas. Falamos dos entrecruzamentos, e, não de uma mera superposição de propostas⁸⁵.

Além do mais, o universalismo abstrato sustenta uma concepção única da história enquanto um padrão de excelência do ético e do político, uma vez que tanto a visão abstrata de direitos humanos como a localista julga sempre estabelecer a partir de um centro, de onde interpreta o todo mais⁸⁶. Diante disso, ambas funcionam como padrão de medidas e de exclusão, isso porque, segundo ele, ao analisar uma forma de vida concreta ou uma ideologia jurídica e social a partir de centro, resulta daí um mundo desintegrado. Em oposição a estas duas visões, Flores propõe compreensões complexas dos direitos humanos, objetivando superar a controvérsia entre o que espera ser o universalismo dos direitos humanos e a permanente particularidade das culturas. Já que estas afirmações advêm de concepções que apresentam percepções reducionistas da realidade. Flores⁸⁷ aposta na visão

⁸³ FLORES, 2002, p. 9-30.

⁸⁴ FLORES, 2002, p. 9-30.

⁸⁵ FLORES, 2002, p. 21.

⁸⁶ FLORES, 2002, p. 9-30.

⁸⁷ FLORES, 2002, p. 9-30.

complexa dos direitos, situando a partir da periferia, isso porque existem muitas periferias, para ele, tudo é periferia, ao se considerar que tudo está relacionado e que não existe nada puro. E, ainda, se faz relevante abandonar a ideia de “entorno”, até porque não se está no entorno, faz-se parte deste entorno⁸⁸. Nesse sentido, não é possível descrever a si mesmo, sem, contudo, considerar o que constitui e o que realiza o “entorno” e, além disso, se faz parte dele ou, melhor, de um todo que o constitui. Ainda sobre essa visão complexa, Flores⁸⁹ aponta que ela nos favoreceria no entendimento dos conjuntos de relações de forma interlaçados, tanto internamente, quanto externamente, Do lugar do centro supõe-se e reproduz-se a violência e a dominação, ao passo que do lugar da periferia, ou das periferias, se inverte a lógica. Isto é, do lugar da periferia abre-se espaço para a pluralidade e promove-se o diálogo e a convivência como sendo elementos essenciais para as construções democráticas e de cidadania. Além do mais, a visão complexa,

[...] em sentido oposto, assume a realidade e a presença de múltiplas vozes, todas com o mesmo direito a expressar-se, a denunciar, a exigir e a lutar. Seria como passar de uma concepção representativa do mundo a uma concepção democrática que prima pela participação e pelas decisões coletivas⁹⁰.

Para ele, esta perspectiva contrapõe a visão abstrata e localista do mundo e dos direitos, por conduzir-nos a uma aceitação cega dos discursos especializados. Outro aspecto apresentado se refere à prática dos direitos, segundo esse ator, deve consistir se em uma prática não pautada no universalismo e no multiculturalismo e, sim, no interculturalismo, por considerar que toda prática cultural resulta de um sistema de superposições entrelaçadas e não simplesmente superpostas, e desta maneira ser capaz de permitir uma prática social nômade e híbrida. Uma prática em constante construção e reconstrução de mundo atenta estas interdependências entre o todo⁹¹.

O multiculturalismo respeita as diferenças, absolutizando as identidades e esfacelando as relações que ocorrem entre as hierarquias, dominantes e dominados. No universalismo, a prática dos direitos conduz a uma prática de redução dos direitos a seus elementos jurídicos como base de uma prática

⁸⁸ FLORES, 2002, p. 9-30.

⁸⁹ FLORES, 2002, p. 9-30.

⁹⁰ FLORES, 2002, p. 16.

⁹¹ FLORES, 2002, p. 10-16.

universalista⁹². O interculturalismo tende a possibilitar uma convivência de diálogos e de práticas interculturais, o que tornaria possível

[...] criar condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas e de um poder constituinte difuso que faça a contraposição, não de imposição ou exclusão, mas de generalidades compartilhadas às que chegamos (de chegada), e não a partir das quais partimos (de saída)⁹³.

De acordo com o autor reivindicar a interculturalidade não basta para ocorrer o reconhecimento do outro, é necessário transferir poder, “empoderar” os excluídos dos processos de construção de hegemonia, a fim de terem condições de trabalhar para a invenção de mediações entre as dimensões políticas, institucionais e jurídicas, no sentido de garantir o reconhecimento e a transferência de poder⁹⁴.

Dessa maneira, é possível concluir que uma compreensão de direitos humanos passa necessariamente pelo entendimento de que esta deve considerar os múltiplos olhares de diferentes pontos de visões e percepções nos diferentes contextos e tempos. Tendo sempre em mente o cuidado de não cair no imobilismo da falta de esperança, o que impede avançar sempre na construção e em ampliações de visões, concepções e práticas de direitos humanos. E que essas práticas tornem possível interferir nos rumos da história no sentido de contribuir na construção de um mundo onde todos caibam vivendo dignamente. Assim, ver partindo do centro ou da periferia não fará diferença, afinal, os problemas culturais, sociais, econômicos e políticos serão questões de todos e para todos. Assim, é necessário caminhar nessa direção até porque “não somos nada sem direitos. Os direitos não são nada sem nós. Nesse caminho, não fizemos mais que começar”⁹⁵.

1.3.2 A ideia de “dignidade humana”

A compreensão de dignidade, enquanto fundamento⁹⁶ dos direitos humanos,

⁹² FLORES, 2002, p. 19.

⁹³ FLORES, 2002, p. 22.

⁹⁴ FLORES, 2002, p. 9-30.

⁹⁵ FLORES, 2002, p. 28.

⁹⁶ Para Pequeno (2008a, p.24) o fundamento pode ser concebido como fonte, origem de algo com o objetivo de justificar a importância, o valor e a necessidade dos direitos humanos, embora, segundo ele, mesmo que se possa afirmar a existência de um fundamento absoluto, na afirmação dos direitos humanos, a noção de dignidade pode mudar de acordo com o tempo e o espaço. Mesmo assim, haverá uma ideia, um valor ou um princípio que servirá para definir a natureza própria do ser humano.

é resultante da evolução do pensamento na linha do tempo, entre outras ideias tanto para justificar como para fundamentar os direitos humanos. No século XVII, o entendimento era de que os direitos decorriam da própria natureza humana, daí um ser humano munido de sensibilidade, razão, sociabilidade e ainda capaz de constituir as bases de sua própria vida⁹⁷.

Outro aspecto é que o ser humano se distingue pela sua disposição, por ser autônomo e ter capacidade de dominar seus impulsos e assim seguir regras de conduta moral. Esses elementos distinguem sua humanidade e servem para assinalar a sua essência fundante, ou seja, a sua dignidade. Portanto, é a própria identidade pessoal de cada indivíduo que abriga seus valores, seus princípios, sua memória etc. Para esse autor⁹⁸,

[...] a dignidade é a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade ao sujeito. Trata-se daquilo que existe no ser humano pelo simples fato de ser humano⁹⁹.

Assim, reveste de particular importância discorrer sobre a ideia de dignidade uma vez que tal ideia não tem sido de fácil compreensão, muito menos reconhecida, valorizada e defendida. Sendo um imprescindível princípio a ser observado na defesa e na promoção dos direitos humanos, no sentido de promover e garantir a liberdade, a autonomia e a afirmação desse valor. É preciso ressaltar que, enquanto valor absoluto de todo ser humano, independente de sua vida particular ou posição social, promover reflexões acerca do tema, torna possível a elevação do valor da vida¹⁰⁰.

Para o autor¹⁰¹, a dignidade, enquanto valor incondicional, incomensurável e insubstituível, possui um valor intrínseco, o que qualifica a igualdade de todos os seres humanos. Isso remete à condição de que uma pessoa não possa ter mais dignidade que outra. Daí o porquê dos direitos humanos defenderem os direitos fundamentais, uma vez que se baseiam nesse princípio para que todas as pessoas possam ser respeitadas.

⁹⁷ PEQUENO, 2008a, p.24-25.

⁹⁸ PEQUENO, 2008a. p. 23-28.

⁹⁹ PEQUENO, 2008a, p.25.

¹⁰⁰ PEQUENO, 2008a, p.26-27.

¹⁰¹ PEQUENO, 2008a, p. 23-28.

Para Pequeno¹⁰², a ideia de dignidade por muito tempo estava fundamentada somente na crença de que fora criada pela divindade, entendimento de que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, ideia que perdurou por muito tempo e, até hoje, é defendida por muitos. Há autores que a entendem e a defendem como sendo de natureza racional, algo do próprio ser humano.

O ser humano, por ser dotado de uma faculdade elevada, se torna singular, diferente dos demais animais, e criador do universo cultural, dos valores morais, do direito e até mesmo da ideia de dignidade para sua própria fundamentação¹⁰³.

Outro aspecto relevante que Pequeno¹⁰⁴ menciona é que a dignidade não pode ser definida exclusivamente pela racionalidade constitutiva do sujeito, soma-se a isso a emoção, que o leva a se indignar, sentir vergonha, ter remorso, compaixão, culpa e afetos. Esses sentimentos o tornam capaz de atuar de modo autônomo, com liberdade e responsabilidade, e que podem (ou não) ser usados a favor dos seus semelhantes, ou para se buscar uma vida mais igualitária e harmoniosa.

A compreensão de que todos os seres humanos são dotados da mesma dignidade, e o reconhecimento de sua existência como uma marca que define o sujeito, pode contribuir para o impedimento de práticas de violências, de injustiças e discriminações por motivos de ordem social, política, étnica e religiosa. Por essa razão, o tema da dignidade deve se fazer presente no cotidiano das pessoas em seus vários espaços de convivência social. Trata-se, certamente, de promover vidas dignas para todas as pessoas, que vivem de forma desumana. Diante desse contexto, é possível observar que mudanças de atitudes só ocorrem com mudanças de concepções, de visões de mundo, de ser humano e de sociedade¹⁰⁵.

Conforme Pequeno¹⁰⁶, o ser humano um ser moral e político é concebido como um ser único capaz de agir de forma livre no controle de seus apetites, desejos e inclinações de acordo com seus instintos. Esta capacidade de escolha e de organizar suas regras de conduta o faz diferente dentre os animais. Sob essa ótica as bases do mundo social são construídas considerando os valores de bem e mal, justiça e injustiça vício e virtude. Com isso, seu viver é construído a partir de

¹⁰² PEQUENO, 2008a, p. 23-28.

¹⁰³ PEQUENO, 2008a, p. 23-28.

¹⁰⁴ PEQUENO, 2008a, p. 23-28.

¹⁰⁵ PEQUENO, 2008a, p. 23-28.

¹⁰⁶ PEQUENO, 2008a, p. 23-28.

suas escolhas e decisões, sendo que o agir humano é regido pelo instinto, ora pela liberdade.

Para Pequeno¹⁰⁷, o ser humano é um ser em construção que pode ser aperfeiçoado mas, por se constituir também um ser ético e político tem o dever de buscar se aperfeiçoar, uma vez que a sua existência, ou melhor, a qualidade existencial tem relação com os resultados das consequências advindas das suas escolhas, decisões e condução do processo de aperfeiçoamento ou não. Sendo possuidor de uma capacidade impulsionadora que o impele a ir além de os seus instintos egoístas e prejudiciais à vida em sociedade, cabe a cada pessoa decidir seu destino seja no âmbito pessoal, seja, no coletivo.

Diante disso, acredita-se que a educação pode fornecer ao ser humano os instrumentos capazes para a construção de uma vivencia compartilhada com base nos valores da solidariedade, justiça, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade, e, desta forma, será possível viver de forma digna. Certamente, sem estes valores o ser humano ficaria destituído de sua essência fundamental, ou seja, ele perderia o que define o seu ser, ficando perdido dele mesmo, perde assim a sua característica humana¹⁰⁸.

Em acordo com Pequeno “a educação em direitos humanos é, pois, uma forma de o sujeito reconhecer a importância da dignidade e, sobretudo, agir visando a conquista, a preservação e a promoção de uma vida digna”.¹⁰⁹

Nesse entendimento, Melendo¹¹⁰ reforça essa concepção, afirmando que a *natureza* racional, que de forma indireta, indica para aquilo que nos outorga capacidade inata de fazer brotar certas atividades como o conhece, ou seja, o realizar livremente, como o conhecer, o realizar de forma livre, o amor sem exigência. Estas atividades são realizadas em absoluto, ou seja, na totalidade do seu ser. Uma vez que, segundo ele, a dignidade deve ser buscada no mais íntimo da dimensão interior da pessoa, seja porque, para ele, o ser humano é pessoa. Desta forma, “a chave meta-física da dignidade do homem é, pois, a espiritualidade

¹⁰⁷ PEQUENO, 2008a, p. 23-28.

¹⁰⁸ PEQUENO, 2008a, p. 23-28.

¹⁰⁹ PEQUENO, 2008a, p. 27.

¹¹⁰ MELENDO, Tomás. *Metafísica da realidade: as relações entre filosofia e vida*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2002.

da alma que lhe pertence”¹¹¹ Discorrendo sobre Tomas de Aquino, Melendo¹¹² diz o seguinte:

Segundo comenta Tomás de Aquino, é preciso considerar a elevação do sujeito humano acima de tudo o intrapessoal “não enquanto ao corpo, senão enquanto a alma, que tem vontade livre e incorruptível, pelo que se assemelha mais a Deus do que outras criaturas”¹¹³.

Nessa linha de pensamento, é relevante o entendimento de Stork e Echevarría¹¹⁴ quando asseveram que a dignidade do ser humano só se entende em profundidade, se for apoiada que essa, ou seja, a dignidade, é fruto da afirmação que o mesmo Deus fez de cada pessoa, do *novum* conferindo em cada pessoa o que ela é. Isso posto, pode-se concluir que os mesmos fundamentos de onde se originam (fonte) as ideias relacionadas aos direitos humanos, à pessoa, ao absoluto (Deus) ou à espiritualidade (alma), também estão presentes nas três categorias de análise são: noção de direitos humanos, dignidade humana e a dimensão religiosa da pessoa.

¹¹¹ TOMAS DE AQUINO *apud* MELENDO, 2002, p. 170.

¹¹² MELENDO, 2002, p. 170.

¹¹³ TOMAS DE AQUINO *apud* MELENDO, 2002, p. 170.

¹¹⁴ STORK, Ricardo Yepes; ECHEVARRÍA, Javier Aranguren. *Fundamentos de antropologia: um ideal de excelência humana*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2005. p. 96-97.

2 FUNDAMENTAÇÃO ANTROPOLÓGICA

*A memória, onde nasce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens*¹¹⁵.

A reflexão empreendida no capítulo anterior, sobretudo no tocante ao aspecto conceitual dos direitos humanos, conduz inevitavelmente ao tema do ser humano enquanto ser integral. Portanto, é decisivo que a atenção seja agora dirigida a um esforço de elaborar a fundamentação antropológica subjacente ao tema dos direitos humanos. Nesse sentido, esse capítulo busca conhecer o ser humano, a partir de suas raízes antropológicas. Isso porque, ao analisar seu núcleo fundante, sua essência, dignidade como ponto de partida, haverá melhores condições de compreender os traços mais importantes e incomuns que compõem a integralidade do ser humano.

De acordo com Stork e Echevarría¹¹⁶, de tudo que confere dignidade ao homem, o reconhecimento dele como pessoa é o primórdio, porque daí decorrem outras condições. A importância da *pessoa* humana tem sido explicitada gradativamente.

No campo jurídico, por exemplo, isso é verificado por meio da formulação dos direitos fundamentais e dos direitos humanos¹¹⁷. A importância dada à pessoa também é explicitada em outras ciências humanas como na filosofia recente e na ética profissional e, também, na antropologia, porque o conceito de *pessoa* é o núcleo mais específico de cada ser humano¹¹⁸. É importante a compreensão dos autores, pois tal núcleo se institui dos aspectos mais relevantes e de traços fundamentais de cada *pessoa*. É um lugar onde se aloca a memória histórica de cada pessoa, onde se “esconde” o que se considera importante, os seus valores, os seus sentimentos, enfim, sua identidade.

Para estes autores, a pessoa é pessoa por trazer um conjunto de

¹¹⁵ LE GOFF apud FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 135-155, 2007. p. 135.

¹¹⁶ STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p. 81.

¹¹⁷ STORK; ECHEVARRÍA. 2005.

¹¹⁸ STORK; ECHEVARRÍA. 2005.

características, denominadas por eles de “marcas”, e estas estão intimamente interligadas: a) imanência e b) intimidade. A imanência pode ser entendida como sendo esse lugar onde estão as “marcas”, e lá permanecem, no interior do ser humano, as lembranças das ações do viver diário, o que se conhece, o que se lê no seu interior. É também entendida como o lugar da intimidade, como o mundo interior, e primeira marca desse “dentro”, e fonte de onde brotam a criatividade, as novidades, de que somente a própria pessoa tem conhecimento. Quando se abre para a sua interioridade, advém o mergulho na profundidade da alma. Esse mundo interior que se tem e se abre para si e oculta para o outro é a sua intimidade, grau máximo da imanência, devido a esse “dentro” sair em forma de invenções, planos, projetos incomuns até então não colocados em prática. Isso é chamado de manifestação da intimidade, um ser que se mostra para si e para o outro por meio de suas expressões, suas inovações, do que traz do seu mundo interior.

Ao abrir para si o ser humano se descobre capaz de renovar, de desenvolver. “O próprio do homem é que ele seja algo novo e que causa o novo”¹¹⁹. Para esse autor a liberdade é a terceira marca que define a pessoa e é uma das características mais radicais da pessoa, pelo fato dele ser dono de ambas, o faz dono de si e princípio de seus atos. Outra característica é a capacidade de dar, sendo capaz de tirar de si o que tem para dar, isso devido à disposição de amar. Também se refere à capacidade de aceitar, de acolher o que se é dado. O diálogo é outra característica da pessoa através da abertura do outro receptor através da palavra, da novidade da riqueza interior de cada pessoa.

Para os autores Stork e Echevarría¹²⁰, a pessoa é única e irrepitível porque é um alguém, é a resposta à pergunta “quem és?” Portanto, pessoa é um ser que tem nome. O nome próprio designa que cada pessoa que está ligada ao seu nome de forma indissolúvel ao recebê-lo quando nasce. Ser pessoa significa ser reconhecido pelos outros na sua inteireza, na sua singularidade e em seu absoluto.

As manifestações nascidas do mundo interior, da intimidade das pessoas, se revelam através do corpo, denomina-se cultura. O corpo é o mediador entre o dentro e o fora, “[...] é a condição de possibilidade da manifestação humana”¹²¹. A fala é

¹¹⁹ STORK; ECHEVARRÍA. 2005. p. 83.

¹²⁰ STORK; ECHEVARRÍA. 2005.

¹²¹ STORK; ECHEVARRÍA. 2005. p. 88.

outra forma de exteriorizar a intimidade, possui maior capacidade de revelação que o gesto e, mais que isso, pode ser registrada mediante a escrita. O ser humano possui a necessidade de dialogar para se desenvolver, para ter vida social, para ter abertura para falar e escutar, o que colabora para o reconhecimento primeiro de si seguido do reconhecimento da identidade do outro. Com isso, se reconhece e reconhece o outro enquanto pessoa, uma vez que o eu não existe se não existir um tu¹²².

O amor é entendido como uma manifestação da pessoa pela capacidade de tirar algo valioso pertencente à sua intimidade e oferecer à outra pessoa. É o uso da vontade, que se revela nos sentimentos de gratidão pelo que se recebeu de alguém, seja um presente, os cuidados dos pais etc. Para esse autor, a atitude mais digna do ser humano é o respeito pelo seu semelhante, isso porque, ao praticá-lo, está respeitando a si próprio. Ao agir de forma contrária, destrói a si mesmo. Suas marcas mostram uma realidade absoluta, não condicionada por outra realidade igual ou inferior a sua classe. E ainda, tratar as pessoas para fins que não são os seus é manipulação, como também tratá-las de modo que não tenham consciência de que estão servindo a interesses alheios, é uma atitude intensamente imoral¹²³.

Para Stork e Echevarría¹²⁴, as pessoas devem ser respeitadas. O respeito é uma atitude apoiada no reconhecimento da existência da dignidade da pessoa, esta deve ser reconhecida em sua identidade própria, em suas diferenças, nascidas de sua história sociocultural, de sua situação, do exercício de seu livre arbítrio.

O reconhecimento da dignidade não está ligado a uma declaração jurídica, mas relaciona-se a “afirmação que o mesmo Deus fez de cada homem, do novum que cada um de nós é”¹²⁵. Stork e Echevarría¹²⁶ argumentam que não há nenhum motivo suficientemente sério para respeitar os outros “se não se reconhece que, respeitando os outros, respeito Àquele que me fez ser respeitável diante deles”.

Nessa perspectiva, não basta reconhecer o outro como igual a mim, pois se assim for, posso, num determinado momento, decidir não mais respeitá-lo, caso me sinta superior a ele ou mais forte que ele. Os autores Stork e Echevarría ressaltam,

¹²² STORK; ECHEVARRÍA. 2005. p. 92.

¹²³ STORK; ECHEVARRÍA. 2005. p. 92-96.

¹²⁴ STORK; ECHEVARRÍA. 2005.

¹²⁵ STORK; ECHEVARRÍA. 2005. p. 97.

¹²⁶ STORK; ECHEVARRÍA. 2005. p. 97.

portanto, que a dignidade da pessoa humana não pode surgir dos seres humanos para que não esteja sujeita aos caprichos dos mesmos. Nesse contexto, as pessoas não devem ter seus nomes substituídos por números, não devem ter o direito negado de expressarem suas convicções, de falarem seu próprio idioma, ou de dialogarem com outras pessoas¹²⁷.

Segundo esses autores¹²⁸, as pessoas ao serem capazes de se reconhecerem, se respeitarem como pessoas absolutas e, ao mesmo tempo, agirem da mesma forma em relação ao seu semelhante, isso só pode acontecer se houver uma instância superior que os reconheça como tais e esses, de alguma maneira, dependam desse absoluto (Deus). Um absoluto relativo, porque empresta sua própria imagem e incondicionalidade, ao ser humano, o que o impulsiona a respeitar a dignidade e imagem desse incondicionado (Deus)¹²⁹. Assim, respeitando o outro se estará respeitando Quem nos fez respeitável diante do outro. O surgimento da dignidade nasce do **fundamento** do ser humano, isso porque, se nascesse do próprio ser humano, estaria submetido às obstinações dos que comandam, dos inconstantes. Reconhecendo no outro, uma obra do Absoluto e em mim uma pessoa que respeita, não devo praticar violência contra o outro, tendo em vista que estaria tratando mal Àquele que me criou e, ainda, estaria agindo de forma injusta com o qual tenho uma grande dívida. Aqui se destaca uma justificativa ética e antropológica de uma das tendências humanas considerada como a mais importante: Deus e a religião¹³⁰.

2.1 O ser humano na perspectiva dos direitos humanos (o sujeito dos direitos humanos)

A noção de sujeito, de acordo com Pequeno¹³¹, nasce com a filosofia

¹²⁷ STORK; ECHEVARRÍA. 2005.

¹²⁸ STORK; ECHEVARRÍA. 2005.

¹²⁹ STORK; ECHEVARRÍA. 2005.

¹³⁰ STORK; ECHEVARRÍA. 2005. p. 96-97.

¹³¹ PEQUENO, Marconi. O sujeito dos direitos humanos. In: *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008b. p. 28-34. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008b. p. 28-34. v. 1 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

moderna, é parte de uma das noções criadoras do humanismo e de alguns dos principais valores do mundo ocidental. Surge com o filósofo Frances René Descartes (1596-650). O sujeito na visão de Descartes é dotado de consciência e razão, o que possibilita o conhecimento tanto de si como do mundo. Nesse entendimento, o pensamento ou a razão é a faculdade superior, cuja função é fazer o sujeito alcançar os conhecimentos, mas também impedir o domínio das paixões. Para ele, o sujeito existe primeiramente como um ser dotado de pensamentos, cuja existência transcorre da ação dele pensar. Mais tarde soma-se a essa ideia a de que o homem não apenas pensa, mas sua existência é marcada por sentimentos e emoções. Assim sendo, cada pessoa é definida de acordo com seu jeito de pensar, de sentir, de tomar decisões, de fazer escolhas, do que imagina, percebe sua vida e na interação com outro sujeito, com outras consciências.

Nesse sentido, a vivência com outros seres humanos exige que se respeitem os direitos dos outros e se exerça a obrigação de uma vida em sociedade, de acordo com os valores e as regras morais. Desse modo, conviver de forma justa, livre e solidária com seus semelhantes. A partir daí, o sujeito se define segundo esses padrões de comportamentos compartilhados, seu projeto de vida, suas decisões, escolhendo o que é melhor para si e para sua comunidade. Estas decisões têm como base valores e princípios do seu grupo ou meio social no qual está inserido. Daí porque o sujeito moral não pode ser dirigido somente segundo sua própria vontade e seus interesses, estes devem estar em combinação com a base moral do seu contexto, tendo em vista que no cumprimento do dever está sua base moral. A moralidade tem a ver com o caráter do sujeito e sua maneira de se relacionar com o próximo, como deve agir em relação aos demais seres humanos. Portanto, Pequeno¹³² afirma que agir livremente não é fazer o que se deseja, mas sim o que se deve.

O sujeito é imaginado como pessoa inserida no tempo e no espaço, dotado de percepções, pensamentos, sentimentos, desejos e motivações. A sua existência localiza na convivência com seu semelhante onde se dá a sua plena realização. Sobretudo porque a ideia de sujeito mostrar um pouco da história das conquistas humanas nos campos da moral, da cidadania e dos direitos humanos. Com isso, lhe é conferido tributo de um portador de direitos e deveres, ou seja, ele é sujeito capaz

¹³² PEQUENO, 2008b, p. 28-34.

de conseguir e adotar a condição de cidadão. A sua relação com as leis e instituições é o que determina a sua condição de sujeito-cidadão. A sua condição de sujeito de direito é definida a partir das suas relações e experiências da sua convivência, estas sempre orientadas pelos princípios legais e valores morais¹³³.

Os sujeitos de direito são individuais ou coletivos, ao votar e ser votado, por exemplo, é um direito da dimensão individual, já o direito de greve é um direito coletivo. Nesse contexto, os direitos humanos vão sendo expandidos no seu processo histórico. Os primeiros direitos versavam sobre as liberdades individuais, também conhecidos “direitos-liberdades” (liberdade de ir e vir, liberdade de expressão, liberdade de crença etc.), denominados de direitos civis e políticos (século XVIII). Os direitos coletivos (século XIX) são os direitos sociais, econômicos e culturais, embora os sujeitos sejam também individuais. Estes direitos são denominados “direitos-prestação”, tendo em conta a exigência de intervenção por parte do estado, a fim de suprir as necessidades básicas e garantir o exercício das liberdades de cada um e ao mesmo tempo da coletividade. Dessa maneira a história segue fazendo seu percurso, no século XX, considerado o mais rico, devido à expansão dos direitos humanos. Surgem os “direitos difusos”, por estarem afetos aos interesses da humanidade, tais como direito à paz, direito ao meio ambiente etc. Outro fato importante deste percurso além da expansão é a particularização, uma vez que os direitos humanos clássicos não valorizavam os elementos da diferenciação de um indivíduo em relação ao outro (gênero, etnia, idade, orientação sexual etc.). Neste contexto, os titulares de direitos eram concebidos de forma genérica e abstrata. Na atualidade, os direitos humanos têm uma disposição de chegar-se aos sujeitos de direitos de forma mais real, particular, concreta. Dessa forma, objetiva atender a esses sujeitos de acordo com o contexto no qual estão inseridos, considerando sua realidade social com suas demandas e necessidades específicas¹³⁴.

É importante ressaltar o que significa ter um “direito”. Segundo Rabenhorst¹³⁵, “é a possibilidade de agir ou o poder de exigir uma conduta dos outros, tanto uma ação quanto uma omissão”. No entanto, para que os direitos sejam realizados se faz necessária a existência de instrumentos jurídicos, ou seja,

¹³³ PEQUENO, 2008b, p. 28-34.

¹³⁴ PEQUENO, 2008b.

¹³⁵ RABENHORST, 2008, p. 15.

as leis (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições) - resultantes de luta dos movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc. Além disso, vale considerar que “[...] os **seres humanos** são **pessoas**, termo jurídico que designa exatamente **o detentor de direitos**”¹³⁶.

Para esse autor¹³⁷, os “direitos humanos” são assim denominados devido ao fato de serem correspondentes à dignidade de todos os seres humanos, ou seja, “são direitos que possuímos pelo simples fato de que **somos humanos**”, e não porque o Estado assim decidiu, com suas leis, ou de nós mesmos, por meio de acordos. Essa ideia é considerada revolucionária, pois milhões de vidas humanas ao longo da história foram barbaramente desrespeitadas ou exterminadas, conforme é mostrado na literatura que aborda a temática:

Milhões de negros africanos, capturados, traficados e transformados em escravos por toda a América, milhões de índios dizimados por guerras e doenças trazidas pelos colonizadores. Milhões de judeus mortos pelos nazistas em campos de concentração¹³⁸.

A partir disso, desenvolveu-se o consenso sobre o reconhecimento do ser humano como possuidor ou detentor de direitos. Quem é, afinal, o ser humano? O que plenifica a sua vida? O quê fundamenta sua estrutura existencial?

O ser humano, considerando a razão, ou a fé no seu modo de agir, precisa ser visto como um todo, porque, afinal, corpo e espírito se fundem num entrelaçamento de completude e aperfeiçoamento do seu eu interior. Não se pode desconsiderar que o ser humano “precisa de amor, misericórdia, justiça e outros semelhantes”¹³⁹. Estes valores são essenciais para uma sociedade legitimamente humana, e a paz social exige cuidado com os que estão à margem da sociedade, os considerados excluídos. Trata-se inegavelmente do reconhecimento da dignidade humana¹⁴⁰, independente da classe social, etnia, diversidade sexual, religiosa. Sob essa óptica, ganha particular relevância o papel da religião, uma vez que “[...] a dignificação do ser humano é assunto essencialmente religioso, ou seja, de credo e

¹³⁶ RABENHORST, 2008, p. 16. (grifos da autora)

¹³⁷ RABENHORST, 2008, p. 13-21.

¹³⁸ RABENHORST, 2008, p. 17.

¹³⁹ BRAKEMEIER, Gottfried. *O ser humano em busca de identidade: contribuições para uma antropologia teológica*. 2ª ed. São Leopoldo: Sinodal. São Paulo: Paulus, 2002. p. 17.

¹⁴⁰ “A dignidade é a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade ao sujeito”. PEQUENO, 2008a, p. 25.

de acepção de valores”¹⁴¹. Embora atualmente a ideia de dignidade seja compreendida também pela racionalidade humana, tal entendimento foi “[...] inspirado nas grandes ideias das religiões tradicionais do Ocidente e do Oriente e fortalecido pelas contribuições do pensamento filosófico ocidental”¹⁴². Nessa direção, para refletir sobre os fundamentos acerca do ser humano, é importante adentrar-se pelo caminho da antropologia, pela afinidade das temáticas, e também por considerá-las áreas de conhecimentos basilares da estrutura humana.

2.2 A concepção do ser humano como pessoa

Este trabalho tem como pressuposto a concepção de ser humano como ser pessoal¹⁴³. Entende-se que todos os seres humanos são pessoas, mas nem todas as pessoas e nem todas as filosofias teorizam de maneira adequada acerca dessa concepção de pessoa humana. Esta concepção é também compreendida como humanismo personalista. O ser humano, enquanto pessoa, não pode ser visto como meio de um determinado fim, porque ele é fim em si mesmo¹⁴⁴. Seu valor independe da sua posição social, diversidade étnica, cultural, religiosa, ou seja, o ser humano vale por ser pessoa, um ser de dignidade. Logo, não deve estar submetido a nenhum tipo de exploração e/ou de manipulação e nem ser utilizado como objeto para atingir determinados fins.

Segundo o humanismo personalista¹⁴⁵, o ser humano enquanto pessoa é concebido como um sujeito de consciência, liberdade e transcendência¹⁴⁶. É possuidor de um valor absoluto, de uma dimensão qualificada como “moral”, e, por isso, não pode ser tratado como instrumento voltado a qualquer outro interesse seja econômico, ideológico, político.

¹⁴¹ BRAKEMEIER, 2002, p. 17.

¹⁴² TOSI, 2008, p. 53.

¹⁴³ O termo pessoal está relacionado à categoria *pessoa* que significa “um absoluto, no sentido de algo único, irredutível a qualquer outra coisa”. STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p. 87, ou seja, cada pessoa é irrepitível, única.

¹⁴⁴ KANT, 1980 apud STORK; ECHEVARRÍA, 2005.

¹⁴⁵ “O Personalismo expressa significativo potencial tanto como filosofia quanto como pedagogia política, qualificando-se simultaneamente como instrumento de análise dessa realidade e como roteiro de ação transformadora”. SEVERINO, Antônio Joaquim. Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 155-163, jan./abr. 2009. p. 157. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>. Acesso em: 15 out. 2012.

¹⁴⁶ KANT, 1980 apud STORK; ECHEVARRÍA, 2005.

Entende-se que todos os seres humanos são pessoas, mas nem todas as pessoas e nem todas as filosofias teorizam de maneira adequada acerca dessa concepção de pessoa humana. Para a antropologia filosófica¹⁴⁷, o termo pessoa teve um longo percurso pelas diversas linguagens até chegar à filosófica, entre outras, a linguagem das profissões, da gramática, da retórica, da jurídica, da teológica, do teatro. Nessa última, possivelmente tenha ocorrido seu aparecimento para finalmente se fixar na linguagem filosófica. Embora, ao pesquisar de maneira profunda o crescimento do significado do conceito na filosofia, se descobre a sua raiz no campo da teologia. Ambas as linguagens produziram contribuições a respeito da experiência e elementos dos traços culturais de uma pré-compreensão de tal conceito. A sua existência e essência pode ser entendida na sua estrutura e nas suas relações. Isso porque cada um, ao expressar sua singularidade, ou seja, seus princípios fundamentais que o constituem no percurso de sua história, o caracteriza como pessoa sendo princípio e fim. Enquanto princípio está na raiz inteligível da afirmação do Eu, na sua significação e unicidade em seus aspectos variados. Sendo fim se realiza para si, com abertura para o outro. E nesse entrelaçamento de relações e aberturas de aprendizagens, o ser humano se torna capaz de realizar sua essência na sua experiência de vida enquanto pessoa. Portanto,

[...] toda visão de Unidade, todo conhecimento a Verdade, todo consentimento ao Bem são atos da pessoa, e só como atos empenhativamente pessoais operam no homem a síntese da essência e da existência, do que ele é e do que deve ser¹⁴⁸.

Para esse autor, o ser humano é considerado ser inteligente e livre no alto da hierarquia dos seres. Além do mais, Vaz¹⁴⁹ menciona que a designação de pessoa assenta do modo mais extraordinário ao Absoluto – Deus. E nessa ordem da perfeição da pessoa finita do mais íntimo da sua essência, quanto no campo da existência, a pessoa deve ser entendida enquanto “*ser-para-a-transcendência*”¹⁵⁰. Embora na filosofia moderna a noção de pessoa esteja presente, na primeira metade do século XX, foi retirada ao conceito de pessoa sua referência transcendente, fato que ocasionou a desconstrução do conceito de pessoa na sua unidade. Os resultados dessa ação resultaram num forte abalo no sistema de

¹⁴⁷ VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica II*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

¹⁴⁸ VAZ, 1995, p. 193.

¹⁴⁹ VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica I*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

¹⁵⁰ VAZ, 1995, p. 193.

valores da evolução política, jurídica e social do mundo contemporâneo. Diante desse quadro fica evidente, uma realidade filosoficamente marcada pelo clima espiritual niilista¹⁵¹, cujas consequências são a dissolução tanto dos sentidos objetivos da realidade na qual a pessoa está inserida, como também os sentidos que têm origem na sua interioridade racional e livre. Essas decorrências seguem bem marcadas nos dias atuais, afetando diretamente a forma de ser e estar no mundo¹⁵².

Segundo Vaz¹⁵³, Kant assentou a pessoa em um lugar em que nunca antes fora colocada, afirmando que ela possui fim absoluto em si mesma. Posição que aponta no sentido de nunca o ser humano possa ser entendido de modo utilizável, ou seja, como meio. Fato que fez com que a pessoa fosse reconhecida de modo concreto e sujeito da lei, daí o entendimento da dignidade inerente a toda pessoa, valor intrínseco ou absoluto, irreduzível ao valor relativo das coisas ao seu “preço”. Nesse entendimento, tendo em vista impossibilidade de não conseguir comprovar a ideia de pessoa no domínio da razão pura e teórica na configuração de um conteúdo numeral, a ideia de alma é ideia de pessoa¹⁵⁴.

É indiscutível que o modo como o ser humano age está diretamente vinculado a suas visões, com o que acredita, afinal, são seres movidos pelos valores éticos e morais que os são ensinados nos principais espaços sociais de aprendizagem, família, escola, igrejas, etc. É importante ressaltar que sem horizonte de sentidos e significados, para o viver diário, se percebe que o ser humano tende a não valorizar nem a sua vida nem a do seu semelhante. Com isso pouco reflete sobre sua condição humana enquanto parte de num contexto social e político no qual está inserido, no sentido de contribuir para construção de um mundo melhor para todos.

Nesse entendimento, o ser humano atual se vê diante de um grande desafio, a ser superado, a realidade explicita um quadro bem distinto do esperado, pois, “[...] a pessoa vê seu conceito submetido a um pertinaz trabalho de desconstrução”¹⁵⁵. Para esse autor a tendência dessa civilização é avançar mais no domínio da razão técnico-instrumental, com as filosofias ou ideologias atuando de maneira crítica ao

¹⁵¹ Perspectiva teórica que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência.

¹⁵² VAZ, 1995.

¹⁵³ VAZ, 1995.

¹⁵⁴ VAZ, 1995.

¹⁵⁵ VAZ, 1995, p. 193.

conceito de pessoa, uma vez que toda a realidade teológica é retirada do mundo objetivo.

Dessa forma, torna obscurecida a relação do ser humano com a realidade circundante, também o faz permanecer submetido às várias formas de técnicas de análise e controle dessa ideologia dominante. Esse mecanismo conduz ao bloqueio da interioridade da pessoa, pois as ações ficam condicionadas ao mesmo tipo de racionalidade, o que impede o acesso a todas as aberturas que conduzem ao exercício da inteligência espiritual¹⁵⁶ como atividade pessoal mais elevada¹⁵⁷.

Conforme Vaz¹⁵⁸, a civilização moderna vive uma contradição que afeta o destino do ser humano. De um lado se eleva o valor da pessoa e as suas grandes aspirações, no campo da cultura, da educação, da política, da religião, do jurídico e social. De outro lado, a noção de pessoa é diluída de modo crítico ou de forma minada nos fundamentos da metafísica como foram pensadas na tradição clássica. No entanto, na atualidade, esses fundamentos têm sido repensados de acordo com a nova metafísica da subjetividade¹⁵⁹. O paradoxo do mundo moderno quanto ao valor da pessoa se apresenta dividido entre o valor civilizatório e o conceito filosófico ao valor de pessoa, segundo Vaz¹⁶⁰, devido ao fato de Kant ter colocado a pessoa no centro do universo moral e deixando como um dos grandes desafios o imperativo da coerência entre o teórico e a prática da civilização, ou seja, a construção de uma filosofia inteiramente suficiente de pessoa.

Tão importante quanto construir uma filosofia que dê conta da ideia de pessoa é pensar sobre a condição de estar neste mundo, até porque a realidade

¹⁵⁶ Forma de relação com a transcendência.

¹⁵⁷ VAZ, 1995, p. 195.

¹⁵⁸ VAZ, 1995.

¹⁵⁹ A metafísica da subjetividade é o pensamento do nosso tempo, uma espécie de apologia da técnica. Seu ponto de apoio é a subjetividade do sujeito, que instaura a relação sujeito-objeto. O sujeito é o homem, que também é o objeto, e tudo é manipulado para ele. Portanto, manipula, e ao mesmo tempo, é manipulado por ele mesmo. Isso porque faz parte desse tudo. Tudo é coisa, transformável, tudo tem que ser apropriado, tudo se banaliza, tudo se coisifica. As técnicas são usadas no limite, por exemplo, a guerra e a violência são naturalizadas, e usadas como extensão da manipulação. O sujeito é um elemento da manipulação, ou seja, o exercício da técnica e da tecnologia. Uma saída: o uso das mãos e dos olhos deve sair de cena, e serem usados os ouvidos para escutar aquilo que é, que emerge dos fenômenos, ou seja, deve-se escutar a linguagem que vem buscar o ser, que cantará na vida humana. É preciso sair da metafísica e entrar na ontologia. Na atualidade, a técnica está em função do sujeito, enfim, uma apologia à técnica. RCRISTO. Tecnologia e informação. *Heidegger e a metafísica da subjetividade*. Disponível em: <<http://rcristo.com.br/2010/03/22/heidegger-e-a-metafisica-da-subjetividade/>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

¹⁶⁰ VAZ, 1995.

presente não tem permitido, pelo menos para uma grande maioria de pessoas, sequer realizar o percurso natural de suas vidas, quanto mais se efetivar enquanto pessoa e sujeito de direito. Lembrando Guimarães Rosa ao mencionar que “o real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”¹⁶¹. Tal hipótese é particularmente forte, pois ao se comparar o percurso da vida na terra poder-se-ia perguntar: de que vida se está falando? E, ainda, será que nesta “travessia da vida” o “comando” de nossas vidas tem estado em nós e a partir de nós? Será que, enquanto seres pensantes, dotados de razão e sentimentos, emoções, liberdade e transcendência, o ser humano não é capaz de conceituar pessoa, sobretudo, mudar o jeito de ser e reconhecer o semelhante enquanto pessoa? Certamente, se assim proceder é bem possível que essas mudanças aconteçam no início da “travessia” se encontre o real, pois o real é a pessoa humana. Ela está mesmo é no ponto de partida. Além do mais, sem a pessoa não tem nem conceito, nem tampouco a possibilidade de fazer a “travessia”. Daí, o porquê de reconhecer o ser humano, considerando os elementos que o constituem enquanto pessoa na sua inteira singularidade.

2.3 Elementos constitutivos do ser humano

Sabe-se que o agir humano é o agir de um ser consciente e livre e será sempre uma manifestação de seu ser. Por isto, pode-se dizer que ele se fundamenta no ser humano real e histórico. Mas, o ser humano é constituído por muitos elementos perante os quais se pode dizer que se manifesta o humano que está nele.

A seguir, serão enumerados apenas os principais elementos constitutivos do ser humano, a título de ilustração:

1) *A corporeidade* - não existe ser humano sem ser o corpo próprio. Deriva daí a tarefa ética de cuidar do corpo que se é, com todos os direitos e deveres (viver, gênero, raça, etc.), ou seja, todos os direitos econômicos encontram aí sua fundamentação;

2) *A consciência* - não se é humano sem consciência. Tem-se a tarefa moral de ser sujeitos da própria história e o direito humano fundamental de possuir Liberdade de Consciência, ou autonomia cognitiva;

¹⁶¹ ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira, 2001.

3) *A liberdade* – deve-se ser senhores da própria vontade. Sem liberdade não há responsabilidade;

4) *Os valores* – o ser humano possui valores morais ou humanos, tais como, a bondade, a justiça, a honestidade, etc., que qualificam, dão valor à pessoa e a leva a ser um sujeito de caráter;

5) *Eu e os outros* - Ninguém se humaniza sozinho. Necessita-se dos outros para se personalizar, para crescer;

6) *Fins e realização* - refere-se às seguintes indagações: que fins são esperados para si mesmo, tanto aqui na imanência como na dimensão transcendente? E outros mais¹⁶².

O ser humano é considerado um ser de relação, finito e situado neste mundo. Para Vaz,¹⁶³ esse ser-em-relação se manifesta fundamentalmente em três formas ou categorias, de relação de objetividade, relação de intersubjetividade e relação de transcendência. A relação de objetividade é própria do ser circunscrito no mundo, já a relação de intersubjetividade tem a comunicabilidade com a essência primeira, própria do espírito e que, no Espírito infinito, é a infinita generosidade. Isso porque o Espírito Divino pela sua bondade chega ao ser humano pela comunicabilidade espírito-finito-humano pela mediação com o homem no mundo, se dá a comunicação intersubjetiva resultando relações especificamente humanas, entre as situações ilimitadas com que o ser humano se depara. Na relação transcendente o ser humano suprassume essa intersubjetividade (a relação com o Espírito infinito ser-no-mundo, o seu ser-com-o-outro)¹⁶⁴.

Diante disso, o ser humano, segundo esse autor, deve viver de forma unificada com seu ser de modo progressivo na significação de que suas atitudes expressam uma vida “segundo o espírito”, ou seja, uma vida propriamente humana em que seus atos, ao delinear o percurso da vida, devem ser sempre no sentido de uma vida continuamente mais una¹⁶⁵. Nessa linha de raciocínio, para Vaz, a vida para ser realizada na sua integralidade e inteireza da sua estrutura, depende da abertura da infinidade do Ser. Assim a realização de suas ações é a materialização da sua existência, envolvendo as estruturas e as relações concretizadas nele e por

¹⁶² STORK; ECHEVARRÍA, 2005.

¹⁶³ VAZ, 1995, p. 142.

¹⁶⁴ VAZ, 1995, p. 142.

¹⁶⁵ VAZ, 1995, p. 142-144.

ele¹⁶⁶.

Nessa dinâmica, o ser humano busca sua autorrealização, o que segundo Vaz¹⁶⁷, está voltada para a excelência e a perfeição tanto dos seus atos como para o bem, o que decorre da perfeição dos atos, o que Platão e Aristóteles designaram como *areté* (virtudes). Aqui está o ponto fundamental de junção entre a antropologia e a ética. A ética para Aristóteles é regida pela razão, (logos). Isso porque confere aos atos do ser humano sua especificidade como atos humanos. Por todas essas razões, a unidade de existência do ser humano se constrói sob um fundamento ontológico¹⁶⁸, desta forma traz consigo um coroamento ético. Assim, no desenvolvimento de sua vida, ele não está somente na ordem do ser, mas, sobretudo, do dever-ser, no entanto, neste processo, demanda uma abertura constante da necessidade ontológica à necessidade moral. Com isso, é conferida a constitutividade ética ao ser humano, uma vez que a necessidade primeira de sua autorrealização deve ou deveria ser a eticidade¹⁶⁹.

Sendo assim, a realização da pessoa está atrelada à liberdade. Sem a liberdade não há realização plena do ser humano, para ser livre deve exercitar a liberdade¹⁷⁰, a partir de si mesmo, ou seja, de dentro para fora, sem submeter-se a nenhuma outra dimensão. Atuando de modo espontâneo, age com liberdade, portanto, é livre. A liberdade tem origem no mais profundo íntimo da pessoa humana. Por conseguinte todas as atitudes serão permeadas por ela. Isso, porque, segundo Stork e Echevarría¹⁷¹, a liberdade pode ser o dom de maior valor e, por definir e adentrar na ação humana por completo, é uma das marcas que define a pessoa, para alcançar sua maior elevação ou, como condição de possibilidades para sua maior degradação.

A Liberdade Constitutiva, ou fundamental ou transcendental é o nível mais profundo por indicar que o ser humano é um ser livre. Esse nível consiste em ser intimidade franqueada, um lugar interno que ninguém pode ter acesso se não for permitido. É um lugar onde se pode encontrar-se consigo mesmo. É um lugar de

¹⁶⁶ VAZ, 1995, p.145.

¹⁶⁷ VAZ, 1995.

¹⁶⁸ Fundamento ontológico, se refere ao estudo do ser enquanto ser.

¹⁶⁹ VAZ, 1995, p. 146.

¹⁷⁰ A liberdade é uma das marcas que define a pessoa, permite ao homem alcançar sua grandeza máxima, mas também é a condição de possibilidade de sua maior degradação. STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p. 168.

¹⁷¹ STORK; ECHEVARRÍA, 2005

independência, autonomia, de novidades e criatividade inacessível para os demais. “Pode-se definir como um possuir-se na origem, ser dono de si mesmo e, em consequência, das próprias manifestações e ações”¹⁷². Nesse lugar interior, as crenças, desejos, sentimentos permanecem livres, mesmo numa realidade de cativeiro, prisão ou castigo. Para matar esse “dentro”, lugar de liberdade essencial somente matando o próprio ser humano. A liberdade interior permite que discorra a respeito da dignidade da pessoa, por ser a fonte de atuação de todo ser humano. Portanto, é a base dos direitos humanos e do ordenamento jurídico. Importante ressaltar que daí surge, os demais direitos, o direito à liberdade de expressão, à busca da verdade, à liberdade e prática religiosa, etc. A partir dessa compreensão, a pessoa tem o direito de viver segundo suas crenças, convicções, as quais possibilitam ao ser humano viver conforme seus valores éticos e morais de acordo com sua consciência, tradição ou seu projeto de vida¹⁷³.

A realização do ser humano exige que ele tenha as condições para realizá-la. Sendo ser de liberdade constitutiva, tem uma amplitude total de condições que levam ao impulso para a abertura para a vida no seu todo. Além disso, necessita exercitar essa liberdade com o outro, com sua comunidade, com o mundo, enfim, realizar seu projeto de vida. Como ser de relação, o ser humano não suporta o isolamento, isso se deve à realidade de que, não é somente um corpo, ele tem espírito. Possui abertura para seus semelhantes e para o mundo. Ao ser aberto e livre, conseqüentemente é inquieto por realização, ou seja, é direcionado para realizar seu projeto de vida, objetivando o alcance dos meios de como viabilizar a concretização do fim último da natureza humana. Para esse autor, o ser humano não é somente liberdade, é também um ser biopsicológico, que traz elementos genéticos, afetivos, educacionais, que cada pessoa recebe quando nasce e em sua tradição. Não é livre para receber essa herança, mas é livre para decidir assumir ou não no seu projeto de vida. A realização do projeto carece de ajuda dos outros. A riqueza ou o empobrecimento dessa realização demanda um critério ético no julgamento de decisões. A escolha afetará a forma de agir implicando o tipo de vida que terá¹⁷⁴.

Para esses autores, os costumes e os hábitos decorrem do uso da

¹⁷² STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p.169.

¹⁷³ STORK; ECHEVARRÍA, 2005.

¹⁷⁴ STORK; ECHEVARRÍA, 2005.

liberdade, que vai sendo ao longo do tempo aperfeiçoados no alcance dos fins do ser humano. Este toma para si a tarefa de aperfeiçoá-lo, uma vez que “[...] cada homem é um quem em suas próprias mãos: a mais bela das obras que nos foram encomendadas é a própria história”¹⁷⁵. No percurso da vida o ser humano se depara com dificuldades variadas para colocar em prática seu projeto de vida. Nesse ponto, sabe-se de antemão o imperativo de fortalecer a capacidade humana na realização de sua história.

Para esses autores, as virtudes¹⁷⁶ conduzem as boas escolhas para manter a excelência enquanto objetivo de vida. O uso correto de boas escolhas é denominado de liberdade moral e, tem por objetivo fortalecer e ampliar tais virtudes. Entretanto, as escolhas mal feitas, quando se opta pelo que não é conveniente, são chamadas de vício, hábito. Esses conduzem à incapacidade de desejar e perseguir virtudes adequadas e aceitáveis para a realização da liberdade.

Nesse trajeto, cada ser humano tem como tarefa ao longo da sua vida a realização da liberdade fundamental, a qual consiste em sua autobiografia e identidade. Trata-se, certamente, de fazer opções, escolhas para trilhar determinado caminho, na realização do projeto de vida. Importante ressaltar que, para realizar o projeto de vida, é necessário ter metas, projetos, um alvo a ser conquistado, pois o ser humano tem direito a ansiar por grandes coisas.

Conforme verificado, a capacidade de se ter altas metas, deriva do processo de colocá-las em práticas na autorrealização enquanto capacidade no uso adequado da liberdade. Não havendo grandes projetos atraentes, motivadores e, ao mesmo tempo, ariscados, a escolha se reduz causando o empobrecimento da pessoa.

Para alcançar os objetivos das ações projetadas, cabe a cada um por conta própria a responsabilidade de buscá-los. As escolhas devem ser orientadas considerando o critério que favoreça o desenvolvimento do processo para atingir as metas previstas, até porque dizer que se vive autenticamente provando tudo, corre-se o risco de cair no vazio, por não encontrar sentido, valor em algo que se deseja e que realmente vale a pena buscar, acreditar. Fica evidente que ser livre significa não

¹⁷⁵ STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p. 178.

¹⁷⁶ Virtude significa força, fortalecimento de vontade que leva ao rendimento positivo da liberdade. STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p. 179.

perder os contatos com as fontes do seu ser, do seu eu interior¹⁷⁷.

Tão importante como a liberdade, enquanto elemento constitutivo da realidade humana, é a felicidade, seja porque a perfeição, a plenitude remete ao entendimento de felicidade. Essa pode ser percebida por duas perspectivas, uma visão de fora, exterior e objetiva e uma visão subjetiva, introjetiva, de dentro da pessoa. Essas visões na realização da plenitude humana se complementam de forma recíproca, harmoniosa, num entrelaçamento de aspirações de uma unidade direcionada a aquele fim. Para esses autores, “a felicidade seria, pois, o bem incondicional, o que dirige todas as nossas ações e preenche todos os nossos desejos”¹⁷⁸. Esse bem incondicional, bem Absoluto, é o próprio Deus.

A felicidade tem conexão com a existência, não está no aspecto teórico, mas sim na prática, essa, afeta à vida cotidiana e ao alcance e a celebração do bem. Refere-se ao campo individual de cada um, é uma condição própria, como viver se refere ao ato de idealizar e concretizar os projetos, sua autobiografia. Nesse contexto nascem as perguntas sobre o sentido da vida. O sentido da vida, da felicidade, nem sempre é visto da mesma forma. Para uns, somente os bens materiais, utilitários, contribuem para a felicidade plena, para outros, os bens utilitários não bastam.

O conhecimento e a virtude são bens para além do corpo e da técnica, valores que elevam o ser humano à condição de felicidade não condicionada aos valores materiais. Ou seja, conhecimento e a virtude são “[...] possessões humanas mais altas e enriquecedoras que puramente técnico e corporal”¹⁷⁹. Assim, conquistar a plenitude humana, está relacionado com as práticas das virtudes e, na relação com o outro, no exercício cotidiano do amor, na doação de si.

Vê-se, pois, que o mais profundo e elevado do ser humano se encontra no seu interior, onde está a felicidade. A plenitude humana carrega consigo a riqueza de espírito, a paz, a beleza da alma, a quietude. Para encontrá-la, o ser humano deve fazer o caminho de volta na direção do seu interior, de onde parte para a sua realização plena¹⁸⁰.

¹⁷⁷ STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p. 180-182.

¹⁷⁸ STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p. 224.

¹⁷⁹ STORK; ECHEVARRÍA, 2005, p. 227.

¹⁸⁰ STORK; ECHEVARRÍA, 2005.

O sentido da vida está relacionado com a realização que se tem de um projeto de vida a ser desenvolvido, aonde se quer chegar, uma meta a ser cumprida no percurso de vida, e, ainda, está relacionado com a satisfação ou não. A perspectiva de realização desperta no dia a dia fantasias, sonhos, esperanças, produzindo certa felicidade á cada despertar de um novo dia. Isso porque, o sentido da vida é condição para a felicidade, uma vez que a falta de um projeto de vida, ou a destruição de um, leva à perda do sentido de viver. Assim, ter consciência dos verdadeiros valores importantes é o que possibilita, motiva e impulsiona a continuar a tarefa de viver¹⁸¹. Enfim, o sentido da vida, a felicidade, os sonhos, a satisfação, são elementos constitutivos da corporeidade do ser.

O Corpo é o que identifica o homem em sua condição humana. O corpo “fala” da sua etnia, da sua idade, da sua sexualidade, etc. Enfim, o corpo é a identificação de cada um na sua origem.

Segundo Vaz¹⁸², a corporeidade é compreendida como comparte da dignidade humana. Já que o corpo é o próprio ser na sua integralidade, portanto, corpo e espírito, alma, ideia difundida por Aristóteles como “*homo somaticus*”, nomeando a dimensão corpórea do ser humano. Sendo assim, é a partir da visão corpórea que se compreende o ser humano. Até porque o corpo não é apenas uma realidade físico-biológica, mas uma dimensão constitutiva e expressiva do ser humano. Dessa maneira, o ser humano direciona intencionalmente do seu corpo para além dele mesmo, ou seja, transcende o nível físico-biológico. O corpo é para o ser humano um “corpo vivido” intencionalmente, de forma ativa, aliás, ser e ter um corpo possibilita a presença no espaço-tempo do mundo.

A presença intencional do corpo, ao se estruturar no espaço-tempo propriamente humano, como lugar de mediação entre o espaço-tempo do mundo e espaço-tempo do sujeito, se concretiza nos aspectos psicológico, social e cultural, e espiritual. O corpo é o meio de linguagens, de exteriorizar os sentimentos, o afeto, a emoção, a sexualidade. O corpo é a expressão do Eu, da sua essência, da sua intimidade¹⁸³. Daí advém as decorrências da corporeidade na realização da plenitude humana.

¹⁸¹ STORK; ECHEVARRÍA, 2005.

¹⁸² VAZ, 1995.

¹⁸³ VAZ, 1995.

O ser humano sem o corpo fica impossibilitado de realizar suas atividades características, seja no âmbito do biológico como falar, cantar, emocionar, jogar, trabalhar etc, seja no espiritual, isso porque espírito e matéria se constituem na realização do ser humano. No entanto, o homem é capaz de superar sua corporeidade, indo além de si mesmo na imersão do ou no mundo.

Essa capacidade de transcender o leva a criar coisas grandiosas, muito além de seu físico. Sobretudo, uma transcendência que vai além da natureza humana, uma experiência de manifestação espiritual, da alma. Essa eminência pessoal, grau mais elevado do sujeito, faz com que a vida vá sendo aperfeiçoada, humanizada no decorrer do seu percurso. Nessa perspectiva Tomás de Aquino¹⁸⁴, afirma:

[...] como a alma humana é a que mais potência tem entre as substâncias espirituais, também se encontra mais próximas das realidades materiais do que nenhuma delas, até o ponto de ser capaz de fazer participar a realidade material de seu próprio ato de ser.

Por conseguinte, uma única totalidade no coroamento da perfeição do ser humano. O ser humano, mesmo perdendo uma ou mais partes desse corpo, continuará sendo ser humano, isso devido ao entendimento de que continua o mesmo, sentimento de vida pulsante, uma vez que essa categoria própria, ou seja, de uma substância espiritual é o que o conduz a transcender além da matéria, ao que se pode afirmar a dignidade do ser humano. Um Ser que “[...] é dotado de uma excelência interna, constitutiva, da qual carecem por completo, as realidades comuns e simplesmente corpóreas”¹⁸⁵.

Nesse lugar interior, nasce a fonte de onde se origina a ideia dos direitos humanos. Por conseguinte, as necessidades básicas em vista da sobrevivência, o que aponta para o entendimento de direitos devidos, devem ser asseguradas no sentido de que todas as pessoas vivam dignamente em acordo com esses desejos e necessidades. Entende-se que o direito ao trabalho é o primeiro e principal direito, até porque é mediante o trabalho que o ser humano, transformando a natureza, torna-se co-criador e se sente participante do mundo e da vida. Negar o trabalho a alguém é negar-lhe o direito às necessidades fundamentais, é negar-lhe dignidade.

¹⁸⁴ Tomás de Aquino apud MELENDO, 2002, p. 172.

¹⁸⁵ MELENDO, 2002, p. 172.

Outro aspecto também importante na corporeidade é a sexualidade, as pessoas existem nos seus corpos sexuados, na sua condição sexual. A tarefa da educação é integrar estas energias todas, sejam paixões, instintos, para que sirvam ao crescimento e à realização humana.

O conceito de corporeidade aponta para a presença de uma subjetividade, de um sujeito. O corpo não se reduz a um objeto, é corpo de um sujeito, de uma pessoa única, singular, irrepitível. Portanto, é a referência da identidade humana. Enquanto matéria é finito, precisa de cuidado nos seus vários aspectos, é passível de deterioração e renovação constante, fato que conduz o ser humano à percepção de que também é frágil e finito, independente de qualquer posição.

Corpo e espírito consistem em uma única realidade, ou seja, o corpo é a “morada” do espírito, alma, e esse se manifesta pela da corporeidade nas várias realizações humanas. Além do mais, sem considerar esta dimensão espiritual o corpo empobrece a visão que onde se insere o ser humano como ser multidimensional e integral. Desse modo, como explicar o fenômeno da liberdade, da ética do amor?

2.4 Dimensão espiritual do ser humano

O Conselho Federal de Educação considera a dimensão espiritual como um dos aspectos integrantes do ser humano. Desse modo, o Ensino Religioso integra a Base Nacional Comum da Educação Básica¹⁸⁶ (Art. 14). Negar isto significa amputar uma parte essencial do ser pessoa. Nesse sentido, o Ensino Religioso pode oferecer contribuições para o desenvolvimento desta dimensão, importantíssima, pois, é ela que dá sentido à vida.

A educação religiosa deveria proporcionar o desenvolvimento da percepção da transcendência inerente ao amadurecimento de todo o ser humano, na sua subjetividade. O que é importante e se deve buscar para todo ser humano é a habilidade do sujeito humano de se dar conta da dimensão transcendente da vida e de poder viver esta dimensão espiritual na intimidade de si mesmo. O segundo

¹⁸⁶ Segundo a Resolução CNE/CEB 4/2010, entre as áreas de conhecimento que integram a base comum nacional, destaca-se o Ensino Religioso (Capítulo II – Formação Básica Comum e Parte Diversificada). BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 4/2010*.

passo é traduzir esta dimensão em atitudes e práticas harmonizadas com a sua percepção profunda de Deus.

Para Brakemeier¹⁸⁷, “[...] o fenômeno religioso marca presença em todas as culturas, não podendo nem mesmo o secularismo abrir mão de pelo menos alguns ingredientes do mesmo”. Para o autor, não é arriscado assegurar que a estrutura do ser humano se constitui de religiosidade, e a fé em sentido lato constitui-se em uma necessidade primeira do indivíduo e da sociedade, assim como o sagrado desempenha papel fundamental na vida das pessoas¹⁸⁸.

Diante dessas afirmações, e em análises das leituras das bases que fundamentam antropologicamente a da ideia de dignidade humana, dos direitos humanos e da concepção de ser humano enquanto pessoa, foi possível observar que existe a ideia do Absoluto (Deus) também denominado de Transcendente ou Sagrado nestas bases. E essa ideia, se observou, está presente na compreensão de dignidade, no fundamento dos direitos humanos e, por conseguinte, na concepção de ser humano enquanto pessoa.

O estudo mostrou que há algo que move o ser humano na busca de realizar seu projeto de vida em suas várias dimensões, transcender para além de si mesmo, buscar conhecimento, perfeição, criar para além do seu espaço-tempo, lidar com a finitude e a morte. E, ainda, encontrar o sentido da sua existência, o desejo do bem, do amor fraterno, da solidariedade, da paz, de se relacionar com o próximo e com o absoluto (Deus). Fica evidente diante desse quadro que a dimensão espiritual é parte da integralidade do ser humano.

¹⁸⁷ BRAKEMEIER, 2002, p. 20-21

¹⁸⁸ BRAKEMEIER, 2002, p. 20-21.

3 MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Como foi enunciado no primeiro capítulo, após as gritantes violações de direitos humanos no Brasil no período da ditadura militar entre os anos de 1964 e 1985, a redemocratização da sociedade brasileira fez-se acompanhar de um acentuado interesse pelo tema dos direitos humanos. Neste capítulo, far-se-á o esforço de analisar os marcos legais e as políticas públicas voltadas para os direitos humanos, produzidas no Brasil durante a redemocratização.

3.1 Metodologia de análise dos documentos

O volume de documentos produzidos ensejou a elaboração de uma metodologia específica de análise deste material. Procedeu-se, assim, uma pesquisa documental. A pesquisa documental oportuniza a aquisição de informações sobre a maneira que os eventos são construídos, que justificativas são empregadas e, além disso, fornece materiais para a realização de investigações mais aprofundadas¹⁸⁹. Considerou-se importante a análise dos documentos por conterem o potencial de informar e estruturar as decisões tomadas diariamente pelas pessoas, de mostrar as aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e porque descrevem lugares e relações sociais de uma época¹⁹⁰.

No quadro abaixo é possível visualizar os documentos pesquisados e as questões que guiaram a leitura e a análise de cada um destes documentos.

¹⁸⁹ MINAYO, 2004.

¹⁹⁰ MINAYO, 2004.

Quadro 1 : Legislação nacional em direitos humanos

Documento	Ano de elaboração	Local	Questão a ser respondida
Constituição Federal	1988	Brasil	Como os direitos humanos e a dimensão religiosa e aparecem na CF/88?
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	Brasil	Como os direitos humanos e a dimensão religiosa e aparecem na LDB?
Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)	2009	Brasil	Como os direitos humanos aparecem nos PCNER?
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)	2010	Brasil	Quais os princípios orientadores do PNDH para a formação referente à educação e à Cultura em Direitos Humanos? Qual a visão de direitos humanos que o Programa apresenta?
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	2008	Brasil	
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	2012	Brasil	
Legislação internacional			
Documento	Ano de elaboração	Local	Questão a ser respondida
Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)	1948	Paris	Qual a concepção de direitos humanos que a DUDH apresenta?
Declaração Mundial de Educação para Todos (DMET)	1990	Jomtien	Quais as recomendações prevista na Declaração para a educação, no que se refere aos direitos humanos e à dimensão religiosa?
Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou crença	1981	Nova Iorque	Quais as recomendações previstas na Declaração, no que se refere aos direitos humanos e à dimensão religiosa?
Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (DUDC)	2001	Paris	Quais as recomendações previstas na Declaração, no que se refere aos direitos humanos e à diversidade religiosa?

Fonte: Documentos analisados. Sistematização da pesquisadora.

Além dessas perguntas, estabeleceu-se uma linha hermenêutica marcada por três categorias. Duas delas (a noção de direitos humanos e dignidade humana) foram elaboradas na parte conceitual do primeiro capítulo. A terceira categoria de interpretação dos documentos nasceu do segundo capítulo, onde se refletiu sobre a fundamentação antropológica dos direitos humanos. Ficou ali evidente que a dimensão de pessoa, supostamente orientada pelos nos direitos humanos, não pode ser dissociada da dimensão religiosa da pessoa. Desta forma, os documentos foram também interpretados a partir de uma categoria de ser humano, cuja dimensão religiosa é intrínseca. Isto levou, evidentemente, ao exame da proposta de ensino religioso presente nos marcos legais da educação brasileira.

Entretanto, é importante frisar que, ainda que a pesquisa documental tenha sido extensa, como exposta no quadro acima, ela não foi detalhada nesta dissertação. Ele serviu como pano de fundo. Os documentos e as análises foram incorporados na medida da necessidade e conforme sua utilidade em relação aos propósitos desta pesquisa.

3.2 Educação no Brasil após a Constituição Federal de 1988

3.2.1 A Constituição de 1988

Com a aprovação da Constituição Federal em 1988, o Brasil estabelece assim o Estado Democrático de direito, e a partir daí ocorre a inclusão dos direitos humanos nas leis gerais e planos de Educação no Brasil. Como exemplos, cita-se: Plano Nacional de Educação, Parâmetros Nacionais Curriculares (exceto o do Ensino Religioso), Plano Nacional de Extensão Universitária, Matriz Curricular da Educação Básica, Lei 10639/2003 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino da história. Essa Lei foi criada com objetivo de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”¹⁹¹.

¹⁹¹ ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 15-25, 2007, p. 20. Disponível em:

Com isso, surgem as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), estes nascidos no período de 1996 a 2002. O PNEDH-3 de 2010, cujo mérito é o destaque de um eixo orientador, destinado especificamente para promover e garantir a Educação e Cultura em Direitos Humanos. Seguido deste processo, a partir de 2003 surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi revisado em 2006. Este aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos de que o Brasil é signatário. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem a configuração como de uma política pública educacional do estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia e formação dos profissionais dos sistemas de segurança e justiça¹⁹².

Nessa direção, reconhecendo que a educação e os direitos humanos possuem uma relação indissociável, a questão dos direitos humanos foi tematizada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, no eixo VI que abordando Justiça Social, Educação e Trabalho, Inclusão, Diversidade e Igualdade. A esse respeito o Conselho Nacional de Educação (CNE) também apresenta as seguintes iniciativas: Diretrizes Gerais para Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e para o Ensino Médio. Vale destacar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica o direito à educação é concebido como um direito inalienável de todos os cidadãos/ãs, sendo também a primeira condição para o exercício pleno dos direitos humanos. Outro destaque é o Parecer CNE/CEB n. 7/2010, que recomendou a abordagem do tema dos Direitos Humanos em todo o desenvolvimento dos componentes integradores do currículo. Aos sistemas de ensino, portanto, resta garantir de fato e de direito os preceitos legais reconhecidos e instituídos, no sentido da efetivação da democracia¹⁹³.

<http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/03%20Introducao.pdf>. Acesso em 1 out. 2012.

¹⁹² BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012, p. 5.

¹⁹³ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012.

3.2.2 A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9394/96

A Educação Nacional tem como fundamento o reconhecimento da dignidade humana, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Tais princípios afirmam o reconhecimento do direito à educação para todos os brasileiros/as, conforme consta em seu Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, LDB n. 9.394, de 1996 no seu Artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho¹⁹⁴.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define e regulariza o sistema de ensino nacional, de acordo com os fundamentos e princípios consagrados na Constituição. Os princípios da dignidade humana são reconhecidos pela primeira vez na Constituição de 88. Acontecimento que originou novos ordenamentos para a política nacional de educação. Com isso, no seu artigo 2º, a Educação Básica é configurada como um direito do cidadão e um dever do Estado.

Nessa pesquisa, optou-se como base Cury¹⁹⁵ pela clareza na abordagem do significado do conceito de educação básica, princípio e direito na Constituição de 88. Isso porque Cury traz uma rica e detalhada reflexão acerca do sentido do termo base aliado à educação para todos os brasileiros/as que de modo direto reforça o entendimento referente à importância de uma formação que privilegie conhecimentos que contemplem todas as dimensões do ser humano.

Para Cury¹⁹⁶, a expressão “educação básica” é um conceito novo, por demonstrar uma nova realidade, que provavelmente se originou de possível histórico realizado e de uma postura violadora, de situações antes existentes, marcadas de caráter ausentes de democracia. Esse conceito novo possivelmente é decorrente de lutas em busca do direito à educação para todos. Como um direito, significa um recorte universalista, de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia nos seus vários aspectos (civil, social, política e

¹⁹⁴ BRASIL. Lei n. 9394/1996.

¹⁹⁵ CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. v.38, n.134, p. 293-303, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

¹⁹⁶ CURY, 2008, p. 294.

cultural). Enquanto conceito, educação básica, veio esclarecer e administrar novas realidades originadas dos anseios de pessoas por um novo espaço público. Buscou também a criação de um espaço que fosse capaz de incluir a todos, superando práticas elitistas e seletivas no acesso à educação. Enquanto princípio, a educação básica objetiva auxiliar a situação da educação atual, agora sobre novas bases e administrá-la através de uma ação política consequente, com essa nova realidade brasileira. E, como direito, refere-se a “[...] um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”¹⁹⁷.

Para Cury¹⁹⁸ é necessário entender o conceito de educação básica na perspectiva de um novo quadro de referências, de modo a percebê-la como um direito de todos. Dessa maneira, a educação se estabelece como uma ampliação do aspecto da cidadania educacional, disposta em três níveis.

Educação infantil, ensino fundamental obrigatório e ensino médio, progressivamente, obrigatório. Outro aspecto importante a ser considerado se refere a dos níveis acima mencionados, tendo em conta que se compõem de uma realidade única, diversa e progressiva.

O termo educação básica provém da expressão “básica”, e abrange conceitos e etapas de forma conjugada sob um todo. “Base” provém do grego *básis*, eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Neste entendimento, o conceito significa uma nova realidade para o país que ainda carrega as marcas deixadas pela exclusão e negação de direitos a de uma educação formal ofertada pela escola¹⁹⁹.

De acordo com Cury²⁰⁰, a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental o seu tronco e o ensino médio seu acabamento. A partir dessa visão holística de “base”, “básica”, é possível ter uma visão sistêmica das partes. Outro fator a ser considerado é a incorporação na legislação concepção da diferença como direito, no sentido de se fazer estabelecer um princípio ético mais elevado.

¹⁹⁷ CURY, 2008, p. 294.

¹⁹⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*. [online]. v.23, n.80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

¹⁹⁹ CURY, 2008, p. 294.

²⁰⁰ CURY, 2008, p. 293-303.

Partindo-se dessa visão, a igualdade é compreendida como equidade no aparato legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas com deficiências, indígenas, jovens e adultos, que tiveram seu processo de escolarização inexistente ou insuficiente. Espera-se, dessa forma, o reconhecimento dessas populações como sujeitos de direitos de um modelo pedagógico próprio. Assim sendo, as comunidades indígenas, necessitam de um modelo escolar que respeite e promova sua identidade cultural própria. Nesse sentido, a consideração das diferenças no processo educativo é *“factível como reconhecimento da igualdade”*²⁰¹.

Com a aprovação da Lei n. 11.274/06, a educação básica enquanto direito é aprofundada no Brasil. O ensino fundamental se torna obrigatório aos seis e passa a ser de nove anos. Com a aprovação da Emenda Constitucional 53/06 que tratou do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), seguida da Lei n. 11494/07, é definida a nova educação básica. Essas leis representaram mudanças na composição e na distribuição de recursos para a educação, favorecendo abertura de mais oportunidades para atender o ensino médio, a educação infantil e a educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para Cury²⁰², a educação sendo reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado, este deve intervir no campo das desigualdades e hierarquias sociais. No caso do Brasil, o exercício da cidadania exige do Estado a redução das desigualdades e a eliminação das hierarquias. “Essas são as exigências que o direito à educação traz a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado”²⁰³.

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), na edição de 2008, afirma que tanto para disseminar conhecimentos socialmente produzidos e acumulados, como para democratizar a sociedade, a universalização da educação básica é condição indispensável com indicadores precisos de qualidade e equidade. Nessa linha de raciocínio Paulo Freire menciona “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade

²⁰¹ CURY, 2002, p. 301.

²⁰² CURY, 2002, p. 168-200.

²⁰³ CURY, 2002, p. 302.

muda”²⁰⁴. Assim, entende-se que, para mudar visões, concepções e práticas no processo educativo, é necessário conhecer o percurso sócio-histórico e político dos marcos legais, das áreas de conhecimento, direitos humanos, educação e ensino religioso.

Conforme mencionado anteriormente, o ER, pós-constituição de 88, continua enfrentando discussões e conflitos no processo de implantação e implementação no espaço da escola, fato decorrente das suas raízes sociohistórica e políticas no processo educacional.

3.3 Ensino Religioso na política nacional de educação

Nesse subcapítulo, tem-se por objetivo contextualizar o Ensino Religioso na política nacional de educação, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), após o período de 1988, os fatos ocorridos no processo histórico do ER até a sua inserção enquanto uma das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum. Para melhor compreensão desse processo nesse período, bem como da expansão dos direitos humanos no âmbito da educação, o texto será iniciado destacando a definição de educação nos termos da Constituição de 88, conforme artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho²⁰⁵.

Esta prerrogativa decorre do reconhecimento da dignidade humana como um dos fundamentos e princípios da Carta Magna. Acontecimento decisivo na expansão dos direitos da cidadania (civis políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). Tais direitos exigiram do Estado um novo ordenamento legal no campo das políticas públicas para a materialização desses direitos. Nessa direção, várias ações foram impulsionadas no âmbito dos governos federal, estaduais e municipais. Cito como exemplo: a organização de novas agendas públicas, de programas, de projetos, e de, conferências temáticas; a criação de conselhos voltados para a

²⁰⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 67.

²⁰⁵ BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, p. 137.

garantia, promoção proteção e defesa dos direitos humanos, bem como para, a correção das violações desses direitos.

No que se refere à educação básica, a Lei n. 9.394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁰⁶, em seu artigo art. 3º, destaca que o ensino ser ministrado como base nos seguintes princípios, entre outros : “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.”

No artigo 21 da (LDB) se situa a configuração e a interdependência das três etapas de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio). No artigo 22, define os fins da educação básica: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”²⁰⁷.

Conforme dados do Parecer n. 8/2012, esses avanços presentes na LDB decorrem de lutas pela universalização da Educação Básica e democratização do acesso a Educação Superior, conseqüentemente, novos desafios são colocados para as políticas educacionais. No cerne desta questão se insere as diversidades de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito a educação, e conseqüentemente, dos demais direitos. Isso posto, exige-se novas maneiras de organização dos sistemas de ensino. Certamente a superação de paradigmas homogeneizantes na educação necessita de novas metodologias de ensino-aprendizagem e de atuação institucional²⁰⁸.

Assim sendo, no ano de 1998 foram publicadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental²⁰⁹. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram lançados em 2006 pelo MEC, para todos os níveis e modalidades de ensino, todavia não tratou do Ensino Religioso.

Os parâmetros apresentam os princípios e fundamentos norteadores do projeto educativo das escolas, a definição de conteúdos, de avaliação de livros didáticos, critérios de seleção de professores, da formação continuada etc. O que não ocorre com a disciplina do ER de igualdade com as demais. Diante dessa

²⁰⁶ BRASIL. *Lei n. 9.394/1996*.

²⁰⁷ BRASIL, *Lei n. 9.394/1996*.

²⁰⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012.

²⁰⁹ Conforme Resolução n. 2. Foram republicadas em 2010.

indefinição, cabe perguntar sobre o cumprimento do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer os conteúdos mínimos para o ensino fundamental afirmando que os mesmos serão implantados de modo a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais? E a escola sem os Parâmetros do ER dará conta de atender os fins últimos da educação?

3.4 Educação em direitos humanos na educação nacional

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos resulta do compromisso do Estado Brasileiro com a realização dos direitos humanos e também de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Este congrega aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agrupando demandas antigas e atuais da sociedade pela concretização da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz²¹⁰.

O PNEDH é fruto de uma articulação institucional que contou com a participação de três poderes da República, em especial do Poder Executivo e das instâncias de governo (federal, estadual, municipal e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de Educação superior, e a sociedade civil organizada²¹¹.

A elaboração do PNEDH teve início em 2003, a partir da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), Portaria de n. 98/2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência (SEDH/PR). O comitê contou com a participação de especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e também organismos internacionais. O lançamento da primeira versão foi realizado pelo MEC, a SEDH e o Ministério da Justiça em dezembro do mesmo ano. O PNDH tem como objetivo de orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidos com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. Durante o ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbitos internacional e nacional nas

²¹⁰ BRASIL, PNEDH, 2008.

²¹¹ BRASIL, PNEDH, 2008.

diferentes instâncias de governo. Todas essas ações objetivaram sua difusão e o colhimento de contribuições para o seu aperfeiçoamento. Desse processo resultou nova versão e a criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e ainda a multiplicação de parcerias desta temática²¹².

No ano de 2006, foi lançada a versão final do PNEDH. Essa versão destaca-se pela concepção que permeou o Plano como política pública, uma vez que apresenta dois sentidos principais: o primeiro porque o Plano se consolida como uma proposta de um projeto de sociedade nos princípios da democracia, cidadania e justiça social. Já o segundo reforça o conceito de um Plano como instrumento voltado para a construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como processo a ser aprendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

O PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação. Contempla cinco grandes eixos de atuação, sendo que cada eixo é composto de princípios e ações programáticas. Os eixos são: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não informal; Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia²¹³. Ele tem configuração de política pública educacional de estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia e profissionais de segurança e justiça.

Este Plano ressalta os seguintes valores: tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade. O PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos de modo articulado as cinco dimensões. O PNEDH define a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

²¹² BRASIL, PNEDH, 2008.

²¹³ BRASIL, PNEDH, 2008.

- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação violações²¹⁴.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos traz uma concepção sintonizada com a ideia contemporânea de direitos humanos:

[...] direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspirados em valores humanistas e embasados nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.²¹⁵

A Educação em Direitos Humanos é entendida como um meio essencial, capaz de promover a construção de uma cidadania ativa, ou seja, uma educação que forme sujeitos conhecedores dos seus direitos, atuantes, auto-reflexivos, críticos e autônomos, tanto no plano individual, quanto no coletivo. Nessa direção, Bittar, afirma que o exercício da autonomia é condição básica para o exercício da cidadania, nesse sentido, a educação deve ser voltada para a difusão da cultura de direitos humanos, pois só assim se prepara uma sociedade para mudanças²¹⁶.

A Educação em Direitos Humanos é percebida como uma das mediações fundamentais no legado histórico dos direitos humanos, por trata dos conteúdos necessários para a compreensão de que a cultura dos direitos humanos é uma das bases para a mudança social. Nesse sentido, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos, sendo a educação em direitos humanos parte do conjunto desses direitos de forma especial, integrando o próprio direito à educação²¹⁷.

A sociedade brasileira é marcada por grandes contradições. Isso aponta para a existência de graves violações de direitos decorrentes da exclusão social, econômica, política e cultural. Tendo como consequência: a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, entre outras formas de violências. Essa realidade manifesta-se nos diferentes espaços sociais, dentre esses a escola. O que exige dos governos, sistemas de ensinos, gestores,

²¹⁴ BRASIL, PNEDH, 2008, p. 25.

²¹⁵ BRASIL, PNEDH, 2008, p. 23.

²¹⁶ BITTAR, E. C. B. *Curso de ética jurídica: ética geral e profissional*. 4. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2007.

²¹⁷ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012

professores e demais profissionais da educação, nos diferentes níveis e modalidades, e da sociedade civil, compromisso ético e político com a realização dos direitos humanos. Tarefa esta, resultante do compromisso de todos os agentes públicos e da sociedade civil na realização dos direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos surge enquanto imperativo apropriado para reposicionar os compromissos nacionais e internacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades²¹⁸.

A Educação em Direitos Humanos tem como finalidade principal a formação *ética, crítica e política, sendo que a formação ética* diz respeito à formação de atitudes, considerando os valores humanos. A formação *crítica* se refere à desenvoltura de juízos reflexivos referente às relações sociais, culturais, políticas, econômicas em seus diferentes contextos. A formação política tem como base as perspectivas emancipatórias e transformadoras dos sujeitos de direitos. Portanto, princípios necessários à formação cidadã²¹⁹.

3.4.1 Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos (parecer CNE/CP n. 8/2012)

As diretrizes normativas subsidiam o processo de implantação e implementação de políticas públicas de EDH e DH, no fortalecimento da construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos no Brasil. Nessa direção, adotaram-se vários dispositivos objetivando a proteção e a promoção dos direitos de todos na garantia da equidade no aparato legal do atendimento a determinados segmentos e grupos sociais até então desprovidos destes. Tais como: as pessoas com deficiência, indígenas, jovens e adultos, crianças e adolescentes.

Embora estes dispositivos apareçam de forma explícita ou implícita nos principais documentos normativos das políticas e práticas educacionais²²⁰, a sua

²¹⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012, p. 2.

²¹⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012, p. 2.

²²⁰ Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no país, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre Educação e Direitos Humanos. Desde então foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de

efetivação demanda a adoção de um conjunto de diretrizes norteadoras a fim de orientar o processo de implantação e de implementação, para que se desenvolva na sua integralidade. Além dos mais, tem como objetivo garantir todos os meios necessários para sua construção e sua concretização que devem ser observadas²²¹.

O documento Parecer CNE/CP n. 8 de março de 2012²²², destaca a existência de herança cultural brasileira marcada por privilégios, desigualdades, discriminação, preconceitos e desrespeitos. Nesse contexto fica claro que a mudança não se efetivará sem a contribuição da Educação em Direitos Humanos. Este documento traz o seguinte conceito de direitos humanos: “um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos”²²³.

É importante ressaltar que a ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Desse modo, a Educação em Direitos Humanos, entendida como um direito humano, nucleada nos direitos humanos, tem como objetivos principais a defesa dos direitos humanos, na construção de uma sociedade que valorize e desenvolva condições para a garantia da dignidade humana²²⁴.

A EDH objetiva também a promoção de uma educação para mudança e a transformação social. Sua *finalidade* “[...] é a formação para a vida e para a convivência, no contexto cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica, e cultural”²²⁵.

Destacam-se como princípios da Educação em Direitos Humanos: Dignidade humana; Igualdade de direito; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na educação; Transversalidade, vivência e globalidade; Sustentabilidade socioambiental.

- A Dignidade humana está relacionada com uma concepção de existência

forma geral no sistema de ensino brasileiro. BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012.

²²¹ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012.

²²² BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012.

²²³ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012, p. 2.

²²⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012.

²²⁵ MALDONADO, 2004 apud BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012, p. 24.

humana fundada em direitos.

- A Igualdade de direitos diz respeito à ampliação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Sobretudo, tendo em vista a universalização desses direitos.
- O Reconhecimento e a valorização das Diferenças e das Diversidades, esse principio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações.
- Laicidade do Estado é o princípio referente à pré-condição para o exercício da liberdade de crença. Direito garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Constituição Federal Brasileira de 1988.
- Democracia na educação: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se nessa mesma base, ou seja, liberdade, igualdade e solidariedade.
- Transversalidade, vivência e globalidade se referem à transversalidade dos direitos humanos, daí devem ser trabalhados considerando o diálogo interdisciplinar.
- Sustentabilidade socioambiental se refere ao estímulo ao respeito ao espaço público como um bem coletivo e de uso democrático por parte de todas as pessoas²²⁶.

Os objetivos da Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos são:

- Promover o reconhecimento da pessoa/ou grupo social como sujeito de direitos, sendo capaz de exercê-los e promove-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos dos outros.
- Desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana²²⁷.

²²⁶ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012.

²²⁷ BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012.

4 O ENSINO RELIGIOSO E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

4.1 Ensino Religioso: direito reconhecido ou direito negado?

O Ensino Religioso no Brasil sempre esteve presente na educação enquanto componente curricular obrigatório nas escolas. Diferente do que aconteceu no passado, atualmente é reconhecido como área de conhecimento. A presença do ER no espaço da escola gerou e gera pontos de vistas contraditórios. De um lado, há os que defendem sua importância na formação dos educandos, devendo dessa forma integrar o currículo da escola. De outro, os que discordam, argumentando que questões afetas à religião são do campo privado, portanto, não são assuntos da escola e sim das famílias e das religiões.

Outras questões se somam às discussões referentes à oferta ou não do ER na escola, tais como: a laicidade do Estado, o multiculturalismo religioso presente no Brasil e os direitos humanos. Nesse contexto, é necessário fazer um caminho de volta na história do processo de ensino-aprendizagem do ER, considerando os aspectos políticos, sociais e culturais, os direitos humanos, os princípios das bases inspiradoras, dos marcos legais e normativos, dos fundamentos conceituais, no âmbito da garantia e da oferta dos direitos humanos. Nesse sentido, analisar estas dimensões buscando elucidar se esta disciplina é ofertada enquanto direito à educação ou é negado.

É importante conhecer a história para que os erros não se repitam. Dessa maneira, conhecê-la em suas raízes é fundamental para se compreender as visões, concepções e práticas. No processo de colonização a cultura e os rituais dos povos indígenas e africanos além de serem condenadas eram reprimidos, Galeano,²²⁸ sobre o ciclo da prata, afirma:

A espada e a cruz marchavam juntas na conquista e na espoliação colonial. Para arrancar a prata da América, encontravam-se em Potosi os capitães e astecas, toureiros e apóstolos, soldados e frades. Convertidas em bolas e lingotes, as vísceras da rica montanha alimentaram substancialmente o desenvolvimento da Europa.

²²⁸ GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 32.

Saviani²²⁹ explica, “a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro”. Para o autor, desde 1549 os jesuítas com o subsídio da coroa portuguesa instituíram a pedagogia brasílica, com base na “*Ratio Studiorum*”, só alterando com a expulsão destes em 1759 com as “reformas pombalinas da instrução pública”. Para tanto, “Anchieta logo veio a dominar a “língua geral” falada pelos índios do Brasil cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na nova terra a “Civilização pela palavra”.

A Pedagogia Tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem. Para essa vertente religiosa,

[...] tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.²³⁰

Com a expansão do iluminismo e das ideias liberais ocorreu o rompimento do Estado com a Igreja se instaurando o controle do Estado na educação pública, tendo então a influência da pedagogia do humanismo racionalista. Nos anos 20 é então que o movimento lança o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, disputando passo a passo o controle do espaço pedagógico com educadores católicos. No movimento contra escola Nova, Saviane destaca o líder católico, Alceu de Amoroso Lima, que defende a responsabilização da Família, da Igreja, como instituições natural e sobrenatural acima do Estado, na organização do ensino e da educação nacional. Saviani esclarece, “apesar da influência da Escola Nova, boa parte das escolas normais e dos cursos de pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja”,²³¹ assim como prorrogou-se o pensamento católico nos manuais usados pelas instituições públicas. A pedagogia nova só galgou poder em 1947 na comissão que elaborou o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Outro movimento de origem religiosa na educação é o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia

²²⁹ SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: Histedbr, 25 ago. 2005. p. 1-38. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 14 maio 2012.

²³⁰ SAVIANI, 2005, p. 6.

²³¹ SAVIANI, 2005, p. 13.

nova, surgindo a “escola nova popular”, com afinidades com a corrente denominada de “teologia da libertação”.

O Ensino Religioso (ER) realizado no Brasil nas décadas de 1930 a 1960 se relacionava exigência da presença da igreja. Já em meados da década de 80 até o momento atual, o empenho tem sido para garantir o ER como parte integrante do processo ensino-aprendizagem enquanto componente natural da escola.

4.1.1 ER na história da educação brasileira

O ER em seu processo educativo tem sido marcado por práticas de cunho confessional em diversos sistemas educacionais brasileiros²³², um modelo que persiste ainda na atualidade. Diante disso, vale considerar a importância de se estudar a história do ER na educação brasileira buscando contribuir para superação de tais práticas. Estas, marcadas pelo desrespeito às demais culturas religiosas por um período de mais de 500 anos. Modelo impossibilitou a igualdade de acesso dos estudantes a diferentes culturas e o conhecimento das diversidades culturais religiosas do povo brasileiro. Consequentemente isso dificultou o diálogo intercultural e vivências de direitos humanos.

O ER sempre esteve presente na história da educação brasileira como componente curricular enquanto disciplina obrigatória na escola, embora na atualidade a oferta seja facultativa para os educandos²³³. Segundo os autores, o ER, no regime imperial, aparecia no currículo oficial como credo oficial da religião católica. Nesse sentido, para ensinar o conteúdo o pré-requisito básico exigido aos ministrantes era o conhecimento da religião²³⁴. Tal procedimento se fazia presente mesmo na ocasião da implantação da República, onde as ideias modernas faziam parte das discussões sobre a laicidade na escola. O programa de religião na forma confessional permanecia presente tanto na escola como nos marcos legais.

O ensino público laico na história das constituições brasileiras vem a aparecer pela primeira vez na Constituição de 1934. Já o ER como disciplina nos horários normais das escolas oficiais brasileiras surge nas seguintes leis gerais da

²³² Inclusive no Rio de Janeiro o ER é confessional.

²³³ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Maria Ribeiro. *Ensino religioso: aspectos legal e curricular*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

²³⁴ JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007.

educação: Lei n. 4022/61 e a Lei n. 5.692/71.

Quanto ao caráter optativo do ER, mediante matrícula facultativa é estabelecido desde as Constituições de 1934 até a de 1946.

No tocante à laicidade do Estado, grandes discussões surgem sempre que é discutida implementação ou a implantação do ER no currículo. Trata-se inegavelmente de divergências de opiniões entre lideranças religiosas, educadores e representantes da sociedade civil. A temática da religião, para uns é considerada de foro da família ou das religiões. No entanto, para outros, em se tratando do espaço da educação, não deve ser oferecida no modelo confessional e sim ser abordada considerando a dimensão pedagógica da disciplina enquanto área de conhecimento.

Outro fato que se observa se refere a não tratamento do tema do ER nas discussões dos organismos oficiais de ensino responsáveis pela organização curricular (Conselhos de Educação), o que contribui para o retardamento da efetivação na escola do ER conforme os princípios constitucionais. Com isso, pouco se avança na perspectiva de uma prática pedagógica do ensino religioso sob a perspectiva da democracia na abordagem do tema e do respeito às diversidades, e contemplando todas as religiões, principalmente as religiões de tradição indígena e afro-brasileira.

4.1.2 O Ensino Religioso na Constituição Federal de 1988

Na Constituição de 1988 o ER é assegurado no artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III que trata da Ordem Social, da seguinte forma: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Partindo-se desse preceito constitucional, o currículo e as práticas pedagógicas da educação deveriam estar em coerência com tal normativa. Desta forma, os conhecimentos historicamente construídos devem ser transmitidos mediante processo e métodos teórico-metodológicos pelas diferentes disciplinas. Desta maneira, ocorre a socialização e a construção de novos conhecimentos, dentre esses, se inscreve o ER.

As práticas pedagógicas mediadas pelas vivências cotidianas no ambiente escolar devem favorecer o conhecimento e a reflexão acerca dos valores universais

da humanidade (espirituais, éticos, morais e culturais), contribuindo para o exercício pleno da cidadania. Esses momentos, com a participação do professor colaboram para promover diálogos, reconhecimento e o respeito às diferenças, promovendo o fortalecimento de laços da solidariedade e da fraternidade entre os estudantes.

Para materializar tais princípios, em 1987 um grande grupo de educadores, representantes da sociedade civil, religiosa, de instituições governamentais e não governamentais, de diferentes âmbitos de atuação, impulsionou um movimento na defesa do Ensino Religioso. Nesse sentido, aconteceu uma expressiva mobilização nacional, com um saldo significativo de assinaturas, resultando na segunda maior emenda apresentada ao Congresso Constituinte. Como consequência desse processo, o conceito tradicional do ER é rompido, deixando para trás o velho modelo confessional, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa, e proibindo todas as práticas proselitistas, o que veio a exigir novas práticas pedagógicas, nova definição de seus conteúdos.²³⁵ Com isso, a nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96 ficou da seguinte forma:

[...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo²³⁶.

Fato importante para o ER no Brasil, tendo seu espaço acentuado na história da educação, no âmbito da Educação Básica. Outro marco significativo ocorreu como a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), por parte do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Trabalho exaustivo, fruto de profundas reflexões, sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos. O documento dos PCNER apresenta o objeto de estudo, os objetivos, os eixos organizadores e o tratamento didático desse componente curricular. Tal documento foi entregue ao Ministério da Educação (MEC), em outubro de 1996 e em 1997²³⁷.

²³⁵ FONAPER, PCNER, 2009.

²³⁶ BRASIL. *Lei n. 9.475*, de 22 de Julho de 1997. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9475_97.htm>. Acesso em: 04 fev. 2012. (grifos da autora)

²³⁷ FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

Nessa direção, a Resolução CNE/CEB n. 02, de 07 de abril de 1998, estabelece que para a oferta do ER nas escolas caberá aos sistemas de ensino regulamentar os procedimentos de acordo com os §1º e o § 2º da Lei n. 9.475/97: “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” e “ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”²³⁸. Nessa mesma resolução, art. 3º, item IV determina que a disciplina do ER integre as dez áreas do conhecimento que norteiam o currículo da educação brasileira, a saber:

[...] b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996²³⁹.

O reconhecimento do ER como área de conhecimento e parte da base nacional comum em conformidade com as demais áreas, no aspecto legal e epistemológico, tem sido considerado uma grande conquista por parte dos defensores do ER. Embora se saiba que exista uma enorme distância entre o que dizem as leis e o que acontece nos espaços das escolas. Tal fato também se aplica no tocante ao reconhecimento do ER como área de conhecimento. Isso decorre da complexidade dessa temática e pela ausência da formalidade institucional de Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso por parte do MEC.

4.1.3 O Ensino Religioso na educação atual

A Constituição de 1988, artigo 210, prevê que o ER é de matrícula facultativa e deve ser ofertado nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. A LDB, Lei n. 9394/96 em seu artigo 33 passa a vigorar com nova

²³⁸ BRASIL. *Resolução CEB n. 2*, de 7 de Abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.

²³⁹ BRASIL. *Resolução CEB n. 2/1998*.

redação de acordo com a Lei n. 9.475/97, que estabelece

[...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo²⁴⁰.

A Resolução CNE/CEB n. 02, de 07 de abril de 1998, orienta os sistemas de educação, para regularizar os procedimentos do ER, em acordo com os §1º e o § 2º da Lei n. 9.475/97, que definem que “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” e “ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. A Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010²⁴¹, define o ER, como área de conhecimento integrante da base nacional comum da Educação Básica.

Sendo assim, cabem alguns questionamentos diante do quadro atual do ER, tendo em conta a fragilidade de sua consolidação nos espaços da escola. Como garantir a oferta de modo a atender a diversidade cultural religiosa? Como os sistemas de ensino organizarão o tratamento do ER sem Diretrizes Curriculares Nacionais que o orientem? E como será a seleção de professores sem a articulação desses conteúdos nos cursos de graduação, pós-graduação e pesquisa das universidades públicas? E a seleção dos livros didáticos? Como construir uma prática pedagógica respeitosa, não proselitista, uma vez que os marcos legais e as práticas pedagógicas sempre foram objetos de práticas que desrespeitam as diversidades culturais religiosas existentes no país - por mais de 500 anos, sem professores com formação adequada às especificidades dessa disciplina?

No que se refere ao perfil do professor do ER, os PCNER mencionam que o professor do ER tenha formação específica e esteja em constante formação, especialmente sobre os conhecimentos das manifestações religiosas. Também indica a importância de ter clareza frente a sua convicção de fé; de; consciência da complexidade das questões afetas às religiões; de ter sensibilidade para as diversidades religiosas; de abertura para o diálogo, da escuta e capacidade de fazer

²⁴⁰ BRASIL. *Lei n. 9.475/1997*. (grifos da autora)

²⁴¹ BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 4/2010*.

articulações a partir das demandas da aprendizagem. Ser um mediador entre a escola e a comunidade na resolução de possíveis conflitos. Para atender às demandas da formação, os conteúdos básicos recomendados pelos PCNER²⁴² são: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias comparadas, Ritos e *Ethos*.

Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda²⁴³, atualmente o ER está regularizado em 25 Estados, sendo que 18 legislações foram produzidas pelos Conselhos Estaduais de Educação, e sete foram elaboradas pelos Governos Estaduais (Assembleias Legislativas ou Governadores).

Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda²⁴⁴, nas legislações de ensino, sejam nacionais ou estaduais, se observa que, do ponto de vista curricular, como área de conhecimento, há necessidade de maior clareza no tocante aos fundamentos epistemológicos, antropológicos, filosóficos e pedagógicos.

Nas práticas cotidianas das diferentes realidades brasileiras se observam variadas contradições, como, por exemplo, a falta de conhecimento dessa disciplina, ocasionando percepções, visões e atitudes não condizentes com a especificidade desta área de conhecimento. Para os autores, o que se pode inferir devido à maneira tão diversa como tem ocorrida a inserção do ER na grade curricular, se deve entre outros fatores à ausência de cursos de licenciatura que possibilitem a formação de professores.

Outro fator importante se refere às normatizações para orientar a oferta da disciplina. Tendo em vista que nem todas foram deliberadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e sim pelos Governos Estaduais (Assembleias Legislativas ou Governadores), deixando transparecer a fragilidade legal da orientação da oferta. Afinal, os conselhos de educação, segundo o Artigo 10 da LDB, tem o papel essencial na discussão, elaboração e avaliação da política educacional. Portanto, na implantação e implementação da disciplina do ER nos sistemas de ensino, de acordo com o art. 33 da LDBEN (9475/97) também caberiam a eles essa atribuição. Os CNE, CEE e CME agem de forma colegiada, normativa e consultiva, cujas

²⁴² FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

²⁴³ JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007.

²⁴⁴ JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007.

atribuições são: interpretar, normatizar e assessorar a legislação educacional, visando o cumprimento da Lei nos sistemas de ensinos de modo efetivo.

Certamente a normativa oriunda dos Conselhos de Educação subsidiaria com mais clareza os pressupostos, fundamentos e princípios, na sistematização, construção e solidificação do ER na escola. Por conseguinte, garantiria a sua efetivação de acordo com os princípios definidos na Constituição Federal e LDBEN.

Junqueira, Corrêa e Holanda²⁴⁵ ressaltam que para a implantação do ER, mesmo sendo reconhecido como área de conhecimento e parte da base nacional comum, falta a formalização de curso que oriente a formação do professor/a. Isso porque, o ER na atual configuração apresenta novos desafios a ser superados, desde sua ministração, a exemplo as aulas de religião, a formação dos professores que exigia como referência, o conhecimento da doutrina e a divulgação do núcleo religioso.

A formação de professores e o estabelecimento de conteúdos do currículo na concepção da escola e na perspectiva das ciências da religião²⁴⁶ ainda não foram regularizados legalmente por parte das autoridades educacionais. Por essas razões se observa diferentes concepções e propostas nas ofertas nas várias modalidades de ensino em todo o país. Certamente que sem definição e clareza de diretrizes nacionais que orientem o processo de ensino-aprendizagem os educandos poderão não ter acesso aos conhecimentos do ER e sim aos conteúdos que atendam aos interesses outros que não os dos fins estabelecidos da educação.

Diante disso, de acordo com os dados da pesquisa realizada no período de 1995 a 2010²⁴⁷, os dados revelaram um total de 106 propostas de cursos em diferentes modalidades, e segmentos. Quanto às propostas existentes, estas se apresentaram das seguintes formas: Ensino Médio, Graduação, Extensão e Especialização. Desses, 90 são na modalidade presencial e 16 na modalidade da

²⁴⁵ JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007.

²⁴⁶ O Curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso não está vinculado a uma religião ou a uma teologia, mas às Ciências da Religião enquanto aporte teórico que lhe oferece possibilidade de investigação das diversas manifestações do fenômeno religioso na história e nas sociedades, ao mesmo tempo em que é regido por princípios e fundamentos das Ciências da Educação, enquanto área de conhecimento, levando em conta todas as áreas, subáreas e especialidades. FONAPER. *Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências da religião*. Licenciatura em ensino religioso. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/documentos_propostas.php>. Acesso em: 14 fev.2013.

²⁴⁷ JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007.

Educação a Distância ou Semipresencial. Já os dos cursos apontaram as seguintes informações: 1 curso de Ensino Médio, na modalidade EAD, 21 cursos de graduação, sendo 7 bacharelados e 14 licenciaturas, desses 2 na modalidade EAD; 14 cursos de extensão, desses 5 na modalidade EAD, 70 cursos de especialização, desses 8 na modalidade EAD.

Outro aspecto importante a ressaltar nessa pesquisa, seja no âmbito da formação quanto da disciplina, se refere ao acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Foi a inesperada iniciativa por parte do Estado do Vaticano com o Brasil, acontecimento que contribuiu tanto para o aumento da indefinição do objeto de estudo do ER, como com a delimitação da identidade do professor. Tendo em vista que o conteúdo do acordo sugere e encaminha outra concepção de Ensino Religioso e conseqüente organização curricular. O § 1º do Art. 11 do Acordo, ao apresentar o Ensino Religioso como "católico e de outras confissões religiosas", contrapõe o caput da Lei 9.475/1997, pois esta não orienta que o Ensino Religioso seja de uma ou outra denominação religiosa²⁴⁸.

Outros aspectos importantes apontados por Junqueira, Corrêa e Holanda²⁴⁹ se referem à indefinição legal para a formação de professores/as, às diferentes formas de concepção e à denominação de cursos nessa área. Estes se apresentam das seguintes formas: Ensino Religioso, Educação Religiosa, Cultura Religiosa, Ciências das Religiões, Ciências da Religião, Ciência da Religião e Teologia. Vê-se, pois, que essa realidade aponta o questionamento sobre a formação: será que esses cursos organizados de modos diferentes garantem uma base mínima para os/as professores/as? Por conseguinte, as práticas pedagógicas são coerentes com os objetivos da disciplina? Será que tais Instituições têm privilegiado as demandas específicas e complexas do ER, no que se refere aos direitos humanos e à diversidade cultural religiosa, em atenção aos direitos negados aos indígenas e negros e aos demais brasileiros/as? E as dimensões do multiculturalismo e os fundamentos do Estado laico? E a ética do respeito à legitimidade do outro está

²⁴⁸ BRASIL. *Documento Final*. Conferência Nacional de Educação CONAE 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

²⁴⁹ JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007.

sendo observada?

4.2 Os direitos humanos nos PCNER

4.2.1 Elementos históricos do Ensino Religioso a partir dos direitos humanos

No período de 1500 a 1800 o ER se apresenta de forma não respeitosa para com as demais diversidades religiosas presentes no país. Nesse período o ER é o ensino da religião oficial, com o objetivo de evangelizar os gentios e catequisar os negros, mediante acordo como com autoridades políticas e religiosas de Portugal²⁵⁰.

Na segunda fase (1800 a 1964), o ER continua submetido ao Estado, sendo ensinada na escola a religião da Igreja Católica Apostólica Romana. Na implantação do regime Republicano – 1890 a 1930-, período em que o ensino da religião passa por questionamentos resultando na separação entre Estado e igreja, o ensino continua sob a orientação da igreja católica. De 1930 a 1937, denominado período de transição, o ER é admitido em caráter facultativo, por meio do decreto de 30 de abril de 1931, em decorrência da Reforma Francisco Campos²⁵¹.

O ER na Constituição de 1934 é assegurado conforme o artigo 153, sendo de matrícula facultativa, ofertado nos vários nas escolas públicas nos vários níveis de ensino: primárias, secundárias profissionais e normais, devendo ser ministrado em acordo com a confissão religiosa do estudante. No Estado Novo, com a efetivação da Reforma “Francisco Campos”, O ER perde seu caráter de obrigatoriedade de acordo com o artigo 133 da Constituição de 1937²⁵².

No terceiro período republicano, de 1946 a 1964 o ER, é contemplado como dever do estado, conforme o artigo 141 que assegura a inviolabilidade da liberdade de consciência e crença, e a livre expressão dos cultos religiosos, desde que não contradigam a ordem pública e os bons costumes.

Na terceira fase de 1964 a 1996, foram tempos acentuados por grandes mudanças que conduziram para o fim do projeto característico de um modelo de

²⁵⁰ FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

²⁵¹ FONAPER. PCNER, 2009.

²⁵² FONAPER. PCNER, 2009.

educação para um grupo privilegiado e o início de um processo mais incluyente com uma maior universalização do ensino. Já no período de 1964 a 1984, denominado período militar, momentos em que avanços democráticos são interrompidos. O ER passa a ser obrigatório para a escola, e facultativo para o aluno, tendo esse direito de optar pela frequência ou não no ato da matrícula. Nesse período, o conceito de liberdade passa pela ótica da segurança nacional²⁵³.

De 1986 a 1996, a escola é também um dos espaços sociais marcado por rupturas com as concepções de educação, crises de paradigmas, valores, fatos que acendem incertezas, mas também assinalam novas perspectivas, novas visões de mundo, de pessoas, de conceitos e valores. Nesse contexto, fica claro que o ER buscou acompanhar tais mudanças, procurando se inserir enquanto disciplina regular juntamente com as demais. Assim, no processo constituinte, o ER integra o debate no projeto de Lei de Diretrizes e Bases no Congresso Nacional que, mais uma vez, é marcado por nova polêmica; de um lado, os que são contra a sua permanência ou inclusão na educação e, de outro, os que são a favor²⁵⁴.

O resultado desse debate foi a criação de uma nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96. - O grande avanço nessa nova redação foi garantir o respeito à diversidade cultural religiosa, e a proibição de todas as práticas proselitistas conforme artigo 33, onde se estabelece que

[...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismo.²⁵⁵

Nesse contexto, o ano de 1997, foi considerado um marco para o ER no Brasil. Isso porque, pela Lei n. 9475/97, foi dada uma nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei de n. 9394/96. Primeiro artigo modificado na LDBEN, pela de grande mobilização da sociedade brasileira, que contou com educadores, representantes de entidades civis, religiosas, educacionais, governamentais entre outros segmentos comprometidos com o ensino

²⁵³ FONAPER. PCNER, 2009.

²⁵⁴ FONAPER. PCNER, 2009.

²⁵⁵ BRASIL. *Lei n. 9.475/1997*. (grifos da autora).

religioso na escola pública, no âmbito da Educação Básica. Outro fato marcante foi a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER, pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Esse documento foi resultado de um amplo processo de reflexão sobre as bases históricas, epistemológicas e didáticas. Teve como objetivo explicitar o objeto de estudo, os objetivos, os eixos organizadores e o tratamento didático do Ensino Religioso²⁵⁶. Tão importante quanto analisar os elementos históricos do ER no decorrer do processo educativo, como também analisar os direitos humanos no PCNER.

4.2.2 Os direitos humanos nos PCNER

4.2.2.1 Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

O FONAPER, fundamentado na nova redação do artigo 33 da LDBEN, Lei de n. 9394/96, elaborou os Parâmetros Nacionais Curriculares do ER, objetivando “[...] explicitar seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático”²⁵⁷. Essa proposta foi feita para subsidiar a organização dos conteúdos dessa disciplina. Nessa elaboração, foram considerados os aspectos históricos, epistemológicos e didáticos, a fim de fomentar o debate e a compreensão acerca da abordagem pedagógica do ER como área de conhecimento.

Assim, sob essa ótica, os PCNER apresentaram os seguintes objetivos para implantação das atividades:

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;

²⁵⁶ FONAPER. PCNER, 2009.

²⁵⁷ FONAPER. PCNER, 2009. p. 7.

- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável²⁵⁸.

Com isso, os princípios e fundamentos são apresentados em consonância com os anseios dos que lutam pelo direito ao pluralismo à diversidade cultural, enquanto conhecimento e expressão no interior das salas de aula, os quais são percebidos nos eixos organizadores dos conteúdos e no tratamento didático (Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos).

4.2.2.2 Os direitos humanos nos eixos organizadores do conteúdo

Na análise do PCNER, foi possível identificar palavras que também estão presentes na linguagem dos direitos humanos: valores e ética, utopia, princípios, fundamento, política, ideologia, respeito, moral, cultura, conhecimento, consciência, alteridade, liberdade, democracia, preconceito, diálogo, conforme quadro 2.

Palavras encontradas no PCNER (eixos organizadores dos conteúdos - Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais Teologias, Ritos e Ethos)	
Noção de Direitos Humanos	Ética, Utopia, Valor, Respeito, Cultura, Política, Moral, Princípios, Ideologia, Fundamento, Alteridade, Liberdade, Democracia. Preconceito, Diálogo, Conhecimento, consciência.
Noção de Dignidade	
Noção de Dimensão Religiosa	

Quadro 2 - Análise dos PCNER. Sistematização da pesquisadora.

Por meio da análise do PCNER percebe-se que todas as 17 palavras estão presentes, ora de maneira mais direta, ora indiretamente, nas três categorias de análise abordadas no decorrer deste trabalho. Nesse sentido é possível constatar que estas se apresentam de modo interligado, ou seja, se complementam. Fica evidente, diante desse quadro a indivisibilidade destas categorias integrantes das dimensões do ser humano.

Refletindo sobre o significado das palavras, nos foi possível inferir algumas considerações a partir do entendimento acerca dos direitos humanos a serem fundamentados no reconhecimento de que todos os seres humanos são iguais em

²⁵⁸ FONAPER. PCNER, 2009. p. 47.

dignidade. Entende-se que a dignidade como a identidade humana, portanto, única. Essa, carregada de memórias permeadas de valores, emoções, sentimentos, sonhos, sentidos, etc. Questões estas, de ordem política, ideológica e cultural, constituídas de subjetividades valorativas, nascidas nas e das relações humanas e culturas de todos os povos em diferentes épocas e lugares, portanto, integrantes de cada indivíduo.

Diante disso, é importante considerar que os valores humanos de algum modo emanam dos valores e sentidos das tradições culturais religiosas, (transcendente) os quais se constroem e se reconstroem no decorrer da história humana. Portanto, sendo a dignidade humana constituída de valores humanos, aí estão também os valores das culturais religiosas.

Fica evidente, diante da análise realizada por meio do quadro, que os PCNER contemplam em seus eixos organizadores dimensões das culturas e tradições religiosas, considerando o fenômeno religioso na transposição didática de seus conteúdos. Portanto, contemplam também os direitos humanos.

Desse modo, negar o ER no âmbito da educação é também negar direitos humanos. Isso porque os direitos humanos são resultados de lutas pelo reconhecimento e realização da dignidade humana, na qual comporta a dimensão religiosa. Nesse sentido,

O despertar dessa compreensão se apresenta com uma das mais importantes contribuições da escola na atualidade na participação coletiva pela busca do término do conflito religioso, violações dos direitos humanos e desrespeito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção – construção de uma cultura de paz – eliminação das ideologias, colonialismo e discriminações.²⁵⁹

Assim, se faz necessário promover os conhecimentos da diversidade das culturas, pela de vivência dos direitos culturais em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)²⁶⁰, artigo 27, item 1: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”. Esse direito foi reforçado no artigo 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²⁶¹, que

²⁵⁹ OLIVEIRA; CECCHETTI. 2010. p. 369.

²⁶⁰ ONU. DUDH. 1948.

²⁶¹ OEA, Organização dos Estados Americanos. *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, 16 dez. 1996. Disponível em:

reafirma o direito de todo sujeito a participar da vida cultural.

Considerando que o exercício da cidadania requer conhecer os direitos humanos. Os direitos culturais fazem parte desses direitos, seja no âmbito pessoal ou coletivo, fora desse aspecto,

[...] tampouco a igualdade será alcançada enquanto houver a ostentação (ainda que velada) de um credo específico no seio do Estado, já que é nítida a opção constitucional brasileira, ao se criar e se formatar um Estado laico, de se buscar a neutralidade religiosa e, bem assim, concretizar o direito fundamental de liberdade em seu sentido amplo.²⁶²

Nesse entendimento, sendo a escola um dos espaços de encontro de diferentes culturas, ela deve garantir o acesso aos conhecimentos, vivências de todas as diferentes confessionalidades de fé religiosa ou agnóstica, objetivando promover reflexões, diálogos acerca da diversidade cultural, realizando assim os direitos humanos de forma igualitária.

Conforme verificado anteriormente, as palavras Valores e ética, utopia, princípios, fundamento, política, ideologia, respeito, moral, cultura, conhecimento, consciência, alteridade, liberdade, democracia, preconceito, diálogo, analisadas no quadro 2, estão na linguagem dos direitos humanos, haja vista o entendimento atual acerca dos desses direitos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), na edição de 2008, que afirma o seguinte:

Uma concepção contemporânea de direitos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da **liberdade**, da **igualdade**, da **equidade** e da **diversidade**, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.²⁶³

Daí a percepção de que os direitos humanos estão inseridos nos parâmetros do ER, em conformidade com os fins da educação “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

<<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

²⁶² CUNHA, Bruno Santos. Estado e religião: implicações da laicidade do Estado nos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, v. 11, n. 93, p.01-29, fev./maio, 2009. Disponível em:

<http://brunocunha.adv.br/publicacoes/estado_e_religiao_implicacoes_da_laicidade_do_estado_nos_direitos_e_garantias_fundamentais_dos_cidadaos2009.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012. p. 27

²⁶³ BRASIL. PNEDH. 2008. p. 23.

qualificação para o trabalho” (LDB).

Assim, ER e direitos humanos são conteúdos que se complementam na e para a formação integral. Por conseguinte norteiam a formação para o exercício da cidadania.

4.3 A relação do Ensino Religioso com os Direitos Humanos – uma reflexão

Desse modo, ao analisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso foi possível identificar a existência de uma inter-relação dessas duas áreas de conhecimentos, educação em direitos humanos e ensino religioso. Na análise do PNEDH e dos PCNER observa-se a apropriação, pelo segundo documento, da linguagem dos direitos humanos na disciplina de Ensino Religioso, conforme observado em três dentre os seis objetivos proposto para o Ensino Fundamental:

- Proporcionar o **conhecimento** dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e **manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais**;
- Possibilitar esclarecimentos sobre o **direito à diferença** na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.²⁶⁴

Essas três citações do PCNER contém os direitos humanos inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos com destaque para as palavras e frases: *conhecimento*,²⁶⁵ *manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais*²⁶⁶ e *direito à diferença*²⁶⁷.

A escola, enquanto espaço de construção e socialização de conhecimentos, deve garantir e promover vivências de práticas pedagógicas que possibilitem o acesso a discussões das diversas culturas religiosas, reforçando a realização dos objetivos dos direitos humanos e também do ER, previstos no PCNER. Neste documento, inclusive, consta que um dos objetivos da escola é “possibilitar

²⁶⁴ BRASIL, 2009, p. 47.

²⁶⁵ Art. XXVI da DUDH, BRASIL. PNEDH. 2008.

²⁶⁶ Art. XVIII e XXVII da DUDH. BRASIL. PNEDH. 2008. p. 23.

²⁶⁷ Art. XVIII da DUDH. BRASIL. PNEDH. 2008. p. 23.

esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade seu valor inalienável”²⁶⁸.

Ao considerar esse objetivo, nos momentos de aprendizagens coletivas em salas de aula, promove-se o respeito e efetiva-se os direitos humanos e, também reconhece e assume a identidade cultural, ao mesmo tempo em que isso é possibilitado ao coletivo dos estudantes. Nessa direção, Freire²⁶⁹ menciona a importância de se assumir enquanto sujeitos sociais e históricos, capazes de pensar, criar, realizar sonhos, se irar e amar. Para esse autor²⁷⁰, o ato de se assumir em coletividade significa a inclusão dos demais, no sentido da identificação no outro, de perceber que se tem algo em comum, isto é, todo ser humano é **humano** e, mesmo com opiniões, crenças e valores diferentes, todos fazem parte de uma mesma família **humana**. Isso tem a ver com a questão de identidade cultural “[...] de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”²⁷¹.

Por isso, entende-se que é possível a implementação de uma educação que conceba e reconheça o ser humano na sua inteireza, garantindo e promovendo o conhecimento da diversidade cultural religiosa enquanto área de conhecimento. Para tal, é necessário refletir sobre os currículos educacionais, os projetos político pedagógicos, e observar se os mesmos contemplam os conteúdos da dimensão cultural religiosa e dos direitos humanos. Consequentemente, o que tornaria possível conhecer os fundamentos e princípios humanitários e éticos das bases e dos princípios que os fundamentam. Por todas essas razões, acredita-se que promover o conhecimento desses fundamentos e princípios faz toda a diferença para uma atuação cidadã, pois podem ser consideradas como bússolas norteadoras do agir humano.

Desta forma, a educação preenche lacunas da formação, no atendimento aos verdadeiros fins estabelecidos, ou seja, educar para o exercício da cidadania, da justiça, da fraternidade e da solidariedade.

²⁶⁸ FONAPER, PCNER, 2009, p.47.

²⁶⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁷⁰ FREIRE, 1996.

²⁷¹ FREIRE, 1996, p. 41-42.

4.3.1 Diversidades religiosas e direitos humanos

As contribuições destas duas áreas do conhecimento na educação, diversidades religiosas e direitos humanos, trazem significativos subsídios ao processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, deve-se considerar as suas implicações no cotidiano da escola, tendo em conta que o agir humano, é sempre permeado por questões objetivas e subjetivas, uma vez que não se consegue separar cabeça, (consciência, razão) e coração (sentimentos, valores, emoções). Nesse sentido, o horizonte de fé vai influenciar a corporeidade e a consciência, colaborando para uma atuação voltada para um fim transcendente, ou seja, contribuindo para a ampliação e qualificação do ser humano dotado de um horizonte de sentidos e significados.

4.3.2 Laicidade do estado, Direitos Humanos e o Ensino Religioso

Com vistas a uma educação emancipatória, fundada em princípios de um Estado democrático e laico, considerando o contexto atual e a realidade indefinida e confusa do ER, cabe perguntar se tal indefinição do ER não está mais uma vez favorecendo a continuidade e manutenção de uma determinada religião em desrespeito às demais culturas religiosas existentes nesse país constitucionalmente laico²⁷². O ER é uma disciplina permeada de complexidade. A cultura brasileira é marcada pelo desrespeito às diferenças e uma visão deturpada dos direitos humanos. Benevides²⁷³ afirma que os antepassados concebiam e defendiam a escravidão como algo “natural”, ou seja, acreditavam em teorias sobre a “inferioridade” das pessoas negras, as quais legitimaram sua escravatura. Além disso, essa concepção foi fortalecida pelo discurso religioso daqueles que viam na diversidade criada por Deus motivos para justificarem as abomináveis desigualdades entre os seres humanos. Logo, existe a herança de um crime hediondo, origem fundamental da continuação, entre o povo, de uma mentalidade que desconhece ou tende a dar um conteúdo pejorativo aos direitos humanos. Nesse sentido, os conteúdos da disciplina do ER implicam trabalhar culturas e tradições religiosas, considerando a articulação com os direitos humanos, o multiculturalismo e a

²⁷² Art. 5º, inciso VI, e caput e inciso I do art. 19 In: BRASIL, *Constituição*, 1988.

²⁷³ BENEVIDES, 2007. p. 335-350.

laicidade.

Um Estado laico não tem religião oficial, ou seja, o Estado e as religiões são separadas. No entanto, o Estado tem o papel de regular de forma legal essa separação. Já a liberdade de consciência e de crença é garantida pela Constituição, sendo seu dever proteger o direito de confissão dos crentes religiosos como também dos agnósticos. No Caso do Brasil, com a Constituição de 88, ficou estabelecido o dispositivo da laicidade, com isso, o Estado não pode formar vínculos com grupos religiosos, pois seu papel é defender a neutralidade, a igualdade e a não discriminação no funcionamento das instituições religiosas²⁷⁴.

Soma-se a isso o fato de o Brasil continuar reafirmando pactos e acordos internacionais, dos quais é signatário, como exemplo o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino e a convenção sobre os Direitos da Criança entre outros²⁷⁵.

Os conteúdos da laicidade são recorrentes também no espaço da escola pública. Com isso a presença do ensino religioso tem enfrentado controvérsias, uma vez que não são de consenso democrático os teores da laicidade do ensino religioso e da liberdade religiosa na grade curricular das escolas brasileiras. Além do mais, o reconhecimento do pluralismo pluriconfessional e a autoridade da religião católica na ordem política do Brasil também fazem parte deste cenário²⁷⁶.

Segundo essas autoras, a inclusão do ER nas escolas, com a cessão de poderes por parte do Estado, para as comunidades religiosas estas, serão ouvidas na definição de conteúdos programáticos, sendo que o poder e o dever de definir os normativos programáticos são do Ministério da Educação, mediante a definição de diretrizes curriculares. Essa transferência de poder, acarretou desdobramentos desfavoráveis na oferta desta disciplina. Por sua vez, nos Programas Nacionais do Livro Didático que são estratégias sociais, políticas e éticas, com o objetivo monitorar e levar conteúdos, o ensino religioso não é contemplado, permanecendo

²⁷⁴ DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religiosa no Brasil*. Brasília: UNESCO:LetrasLivres:EdUnB, 2010.

²⁷⁵ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010.

²⁷⁶ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010.

fora dos editais de avaliação e seleção dos materiais didáticos de uso nas escolas públicas. Por conseguinte, ficam de fora também as ações de avaliação tanto das práticas educacionais como o cumprimento da norma constitucional nos seus objetivos fins da educação²⁷⁷.

O Ensino Religioso é recomendado no Programa Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, em sua terceira edição (PNDH-3), que os conteúdos desta disciplina respeitem não só a diversidade, mas também as histórias das religiões²⁷⁸. Deve enfatizar os valores políticos e éticos, bem como a diversidade cultural, a tolerância e a laicidade, predominando o respeito às religiões afro-brasileiras, sem prejuízos do projeto político da promoção da igualdade racial no Brasil²⁷⁹.

A liberdade de crença é um dos direitos humanos. Para as autoras²⁸⁰,

[...] a liberdade de crença deve vir acompanhada de um sério compromisso político com a igualdade religiosa entre os grupos de uma determinada sociedade. Afim de que não haja privilégios injustos por razões históricas, demográficas ou culturais.

Nesse sentido, segundo as autoras, os direitos humanos estariam garantindo à liberdade de consciência e a igualdade de direitos entre os grupos religiosos. Outro questão importante se refere a promoção da justiça religiosa, ou seja, à igualdade de representações entre as religiões nos espaços públicos do Estado.

A justiça religiosa é considerada um dos princípios fundamentais para promoção da cultura dos direitos humanos. Até porque, onde a laicidade se constitui pela pluriconfessionalidade, entendida como sendo a igualdade de direitos entre os que professam alguma crença, fica a pergunta pelo espaço que cabe aos que não confessa crença alguma. As autoras chamam atenção para a necessidade de se considerar o imperativo da justiça religiosa como um dos fundamentos éticos na efetivação do ER em todo o país nas escolas públicas²⁸¹.

A garantia do fundamento laico na Constituição de 88 não só assegura a

²⁷⁷ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010.

²⁷⁸ Objetivo Estratégico VI, Ação Programática da letra “d”.do BRASIL, PNDH-3, 2010.

²⁷⁹ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010.

²⁸⁰ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 25.

²⁸¹ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010.

liberdade de consciência e crença, mas também a separação do Estado entre as religiões. Neste contexto a LDB prevê a oferta da disciplina do ER. Este, segundo Diniz, Lionço e Carrião (2010) têm dois desafios, primeiro é o veto ao proselitismo e o segundo é a garantia da justiça religiosa. Sem essas considerações, a efetivação do ER, na perspectiva da laicidade e de pluriconfessionalidade, fragiliza a justiça religiosa, tendo em conta que o ER no País exige justiça religiosa, com as minorias²⁸².

O Estado deve reconhecer a religiosidade como um ato social, sem, contudo, permitir que seja um determinante para essas mesmas práticas sociais. Com isso, a regulação do ER, compete ao Estado e não às autoridades religiosas, uma vez que os fundamentos de um Estado democrático laico devem considerar os princípios éticos constitucionais nos seus ordenamentos normativos e avaliativos, e não nos princípios doutrinários relativos às religiões. Aqui, cabem algumas considerações, seria possível conhecer a diversidade cultural das religiões sem conhecer os fundamentos que as constituem? As bases dos princípios éticos constitucionais de certa maneira tiveram inspirações nas mesmas bases fundantes das religiões²⁸³.

A efetivação do ER nas escolas públicas conforme os fundamentos constitucionais, acordos internacionais e direitos humanos, estes, referendados nas políticas públicas, necessariamente passa pela justiça religiosa. Desta forma, “[...] A hegemonia da representação das religiões cristãs nos livros didáticos e nos mecanismos de operacionalização do ensino religioso constitui uma ameaça à liberdade e à igualdade, comprometendo a justiça religiosa”²⁸⁴. Outro aspecto mencionado pelas autoras, a existência de atribuição de valor moral sobre determinadas confissões, pode comprometer a igualdade de direitos e a própria existência, causado pelo discurso de discriminação. Isso posto, aponta uma realidade que exige uma escuta sensível por parte dos educadores e de compromisso ético e político, comprometidos com os direitos humanos pelo Estado, indo além das normativas legais.

É essa posição ética diante da diversidade – a do reconhecimento da alteridade como fundamento da democracia – que garantirá que o ensino

²⁸² DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010.

²⁸³ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010.

²⁸⁴ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 104.

religioso nas escolas públicas não comprometa a laicidade do Estado Brasileiro²⁸⁵.

Desse modo, crê-se que será possível efetivar o ER nas escolas em conformidade com os fins da educação, sem, contudo desconsiderar a diversidade e a laicidade enquanto fundamentos democráticos.

²⁸⁵ DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 105.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho possibilitou suscitar algumas indagações intrigantes no tocante aos marcos legais relativos às temáticas em questão: educação, direitos humanos e ensino religioso. Nestes documentos o ser humano é compreendido numa visão dinâmica de sujeito de direitos. No entanto, nas normalizações e, na oferta do ensino religioso, percebe-se a existência de controvérsias. Por exemplo, o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que

[...] **o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão**, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo²⁸⁶

No plano formal a oferta do ER, de forma facultativa, respeita os princípios do Estado Democrático de Direito. O conhecimento pode facilitar o diálogo inter-religioso e reduzir as atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação às diversidades humanas. Embora se reconheça que a escola é laica esta trata das diversidades socioculturais em vários campos do conhecimento, inclusive no ensino religioso. A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende dos princípios com os quais a escola convive e defende. O respeito à diversidade religiosa exige o acesso ao conhecimento, a convivência com as diversidades correntes religiosas e o diálogo inter-religioso.

Assim sendo, para se educar na perspectiva de uma educação que atenda aos princípios da Constituição, aos fins da educação (marcos normativos legais) e, enfim, que se reconheça o ser humano enquanto pessoa na sua inteireza (fundamentação antropológica) é necessário reconhecer que a dimensão “espiritual” está nucleada na dignidade. E essa, por sua vez, está nucleada nos direitos humanos (seu fundamento). Assim, é possível dizer que a educação em direitos humanos está nucleada nos direitos humanos e esses se encontram no ser humano. Por conseguinte, ao desconsiderar estas implicações, tanto nos aspectos legais como também nos princípios que os fundamentam, geram-se atitudes contraditórias entre essas, inviabilizando o atendimento aos direitos humanos. Desta forma,

²⁸⁶ BRASIL. *Lei n. 9.475 /1997*. (grifos da autora).

fragiliza-se o que torna o ser humano ser único de valor absoluto, transcendente, já que estas dimensões fazem toda a diferença para o horizonte de sentidos, na valorização da vida, nas relações fraternas e humanitárias. Não obstante, é preciso que as pessoas mantenham conexões com suas fontes, indica que ainda nos resta “um resíduo de transcendência”²⁸⁷ e, portanto, de esperança.

Na análise dos documentos normativos legais e dos referenciais bibliográficos percebeu-se que os Direitos Humanos e o Ensino Religioso estão de forma intrinsecamente interligados, seja nos documentos normativos legais, seja nos fundamentos antropológicos e conceituais do “significado” dos Direitos Humanos, de dignidade e da dimensão “espiritual” da pessoa humana. Refletindo-se sobre as duas primeiras dimensões, observou-se que não se deveria afastar do “lugar” onde estão edificadas as bases fundantes de uma pessoa, que inspiram a sustentação do ser humano como sendo humano. Sem as bases uma casa ou um edifício não tem sustentação segura.

Observou-se também que os conceitos e visões devem servir como pano de fundo de reflexão e, a partir deles, principalmente na escola, devem ser ampliados, reconstruídos e outros novos elaborados pelos estudantes e professores. Quanto à terceira dimensão observou-se que a noção de dignidade humana, sem que se considere a possibilidade da existência de um absoluto (Deus), é de difícil reconhecimento, posto que faltaria uma sensibilidade específica para captar que o ser humano possui uma disposição infinitamente extraordinária na sua maneira de se indignar, de amar incondicionalmente, de sentir compaixão, de transcender seus próprios limites físico-biológicos. Soma-se a estas percepções a compreensão do próprio corpo, em toda sua complexidade biológica, e a sua capacidade de atuar de modo autônomo, com liberdade e responsabilidade e que podem (ou não) ser usadas a favor dos seus semelhantes, para se buscar uma vida mais igualitária e harmoniosa. Sem uma sensibilidade fundada na dimensão espiritual tudo isso seria enormemente empobrecido.

Quanto à relação entre os Direitos Humanos e o Ensino Religioso, conclui-se que os direitos humanos e o ensino religioso estão intrinsecamente inter-relacionados, tanto nos aspectos normativos legais, em suas bases fundantes, como

²⁸⁷ DOUZINAS, 2009, p. 17.

nas bases dos referenciais bibliográficos antropológicos e conceituais. Uma vez que é a mesma ideia de dignidade que se encontra nessas bases.

Nesse entendimento, realizar o ensino religioso na educação é efetivar os direitos humanos, isso porque, desde a antiguidade, os seres humanos lutam pelo direito de externar os mais íntimos dos desejos humanos, ou seja, de externar sua relação com o absoluto (Deus), seja no campo pessoal ou na coletividade por meio das diferentes culturas religiosas.

Nesse sentido, no plano dos princípios o ensino religioso tem interligação com o princípio do respeito à diversidade e a não discriminação. A oferta do ensino religioso nos espaços da educação formal e não formal quando reafirma a dignidade do ser humano e a liberdade de escolha, promove o diálogo intercultural necessário para a promoção da paz e da tolerância entre os povos. Por conseguinte, contribui para a consolidação de uma sociedade humanizada e democrática.

Assim, pode-se afirmar que uma educação na perspectiva cidadã que possibilite uma relação adequada entre os Direitos Humanos e o Ensino Religioso na promoção da dignidade humana sem, contudo, ferir o direito à diversidade religiosa. No cerne dessa questão, está a formação ética, crítica e política, daí, acredita-se que é possível começar com a educação em direitos humanos, uma vez que traz em sua base tais princípios e fundamentos. Diante disso, concorda-se com Boaventura Souza Santos, citado por Candau²⁸⁸ quando, frente os desafios de afirmação dos direitos humanos, afirma:

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe.

Ainda que este projeto de afirmação, garantia e efetivação dos direitos humanos seja compreendido como utopia, não se deve negar que seja imprescindível, pois, sem isso, a exclusão social e a violação de direitos humanos tendem a permanecer e, com isso, sem o respeito ao outro, sem o reconhecimento da dignidade, para onde caminhará a humanidade?

²⁸⁸ CANDAU, Vera. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre a igualdade e diferença. In: *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 205-228, 2010. p. 227.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Vitória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BITTAR, E. C. B. *Curso de ética jurídica: ética geral e profissional*. 4. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2007.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAKEMEIER, Gottfried. *O ser humano em busca de identidade: contribuições para uma antropologia teológica*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulus, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

_____. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 fev. 2012.

_____. *Lei n. 9.475*, de 22 de Julho de 1997. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9475_97.htm>. Acesso em: 04 fev. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 8*. Aprovado em: 6 mar. 2012. Processo: 23001.000158/2010-55. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. *Decreto n. 7.107*, de 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 26 jul. 2012.

_____. *Resolução CEB n. 2*, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Publicada no D.O.U. de 15/4/98 - Seção I – p. 31. Alterada pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 31 de janeiro de 2006. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4*, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Documento Final*. Conferência Nacional de Educação CONAE 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13204%3Aresolucao-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 04 fev. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre a igualdade e diferença. In: *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 205-228.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em 1 out. 2012.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação em direitos humanos: afinal de que se trata e por quê fazê-la?. In: VELTEN, Paulo (Org.). *Educação em Direitos Humanos*. 1ed. Vitória, ES: UFES - Nead, 2011, v. 1, p. 10-42.

CUNHA, Bruno Santos. Estado e religião: implicações da laicidade do Estado nos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, v. 11, n. 93, p.01-29, fev./maio, 2009. Disponível em: <http://brunocunha.adv.br/publicacoes/estado_e_religiao_implicacoes_da_laicidade_do_estado_nos_direitos_e_garantias_fundamentais_dos_cidadaos2009.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa* [online]. v.38, n.134, p. 293-303, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*. [online]. v.23, n.80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religiosa*

no Brasil. Brasília: UNESCO:LetrasLivres:EdUnB, 2010.

DHNET. *Proclamação de Teerã*, 13 de Maio de 1968. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/teera.htm>>. Acesso em: 12 out. 2012.

DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 135-155.

FLORES, Joaquim Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *Sequência*, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. 44, p. 9-30, 2002. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/86-100-1-PB.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2012.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

_____. *Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências da religião - Licenciatura em ensino religioso*. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter/d100366ba1548ffadc8a04dd1c3d9501.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

FORTES, Erasto. Apresentação. In: *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais. A Construção da Cidadania dos Brasileiros*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira; HOLANDA, Maria Ribeiro. *Ensino religioso: aspectos legal e curricular*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MELENDO, Tomás. *Metafísica da realidade: as relações entre filosofia e vida*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, Lillian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Direitos Humanos e Diversidade Cultural Religiosa: Desafios e Perspectivas para a Formação Docente. In FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). *Direitos Humanos na educação superior*. Subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia, 2010. p. 339-379.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. *Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou crença*. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter/0deaddb5523fbed1f29d4b07f9bc4a68.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

ONUBR. *A ONU e os direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>> Acesso em: 12 out. 2012.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, 16 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008a. p. 23-28. v. 1 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. O sujeito dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008b. p. 28.34. v. 1 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

RABENHORST, Eduardo R. O que são os direitos humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 13-21. v. 1 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

RCRISTO. Tecnologia e informação. *Heidegger e a metafísica da subjetividade*. Disponível em: <<http://rcristo.com.br/2010/03/22/heidegger-e-a-metafisica-da>>

subjetividade/>. Acesso em: 30 nov. 2012.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Portugal, n. 48, p. 11-32, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: Histedbr, 25 ago. 2005. p. 1-38. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 14 maio 2012.

SCHAPER, Valério Guilherme. O humano em questão: os direitos humanos como proposta social. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (Orgs.). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011. p. 58-76.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 155-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>. Acesso em: 15 out. 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915/11556>>. Acesso em: 10 out. 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; CITTADINO, Monique. Cidadania no Brasil: os incluídos e os excluídos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Ética e cidadania nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/a_pdf/livro_edh_etica_cid_escolas_naza.PDF>. Acesso em: 10 out. 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

STORK, Ricardo Yepes; ECHEVARRÍA, Javier Aranguren. *Fundamentos de antropologia: um ideal de excelência humana*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2005.

TOSI, Giuseppe. O significado e as consequências da declaração universal dos direitos humanos de 1948. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 49-55. v. 1 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: ESTADO DE SÃO PAULO. Procuradoria Geral do Estado. *Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade*. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, p. 21-163, 1998 (Série Estudos, n.11).

TRINDADE, José Damião de Lima. *História Social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990 Documento de 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. *Evolução dos Direitos Humanos no Brasil*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/human-rights-evolution/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

UNICEF. BRASIL. *Homicídios na Adolescência no Brasil*. IHA 2005/2007. Unicef; Secretaria de Direitos Humanos; Observatório de Favelas; Laboratório de Análise da Violência; Programa de Redução da Violência Letal. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010, p. 32. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/IHA_2007.pdf>. Acessado em: 07 nov.12.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica I*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Antropologia filosófica II*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

VIOLA, Solon E. A. *Direitos Humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Unisinos, 2008. 220 p.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. La historia de los derechos humanos en América Latina. In: OLGUIN, Leticia (Org.) *Educación en derechos humanos*. Una discusión interdisciplinaria. San José Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989. p.21-80.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 15-25. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/bilbioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/03%20Introducao.pdf>. Acesso em 1 out. 2012.