



INTERFACES ENTRE DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Clóvis Marques Dias Júnior¹

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar a relação entre educação, direitos humanos e democracia. Este estudo foi construído com enfoque metodológico na perspectiva crítica da realidade, apresentando uma revisão de literatura acerca do que são os direitos humanos e a democracia, relacionando os elementos de ambas com a temática da educação. Observou-se que para o desenvolvimento dos direitos humanos foi preciso uma sociedade com práticas democráticas substanciais. Apurou-se que o espaço escolar desejável deverá ser sempre um espaço cidadão e democrático, que forma alunos emancipados, sendo de fundamental importância a abordagem dos direitos humanos e da democracia na base curricular.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Educação Cidadã; Educação Democrática; Direitos Humanos; Democracia.

ABSTRACT: This article aims to analyze the relationship between education, human rights and democracy. This study was built with a methodological focus on the critical perspective of reality, presenting a literature review about what human rights and democracy are, relating the elements of both with the theme of education. It was observed that the development of human rights required a society with substantial democratic practices. It was found that the desirable school space should always be a citizen and democratic space, which forms emancipated students, with the approach of human rights and democracy in the curriculum being of fundamental importance.

Palavras-chave: Human Rights Education; Citizen Education; Democratic Education; Human rights; Democracy.

INTRODUÇÃO

Para que estes direitos humanos se desenvolvessem foi preciso uma sociedade com práticas democráticas substanciais, opositoras do paradigma excludente. Uma verdadeira democracia deve permitir que os indivíduos dominados saiam das sombras, deixem de ser considerados apenas como recursos e passem a ser reconhecidos como pessoas humana

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Direitos Constitucional (UNIDERP) e Gestão Pública (UFMA). Professor e Coordenador do Grupo de Iniciação Científica Sistema de Justiça, Neoprocessualismo e Direitos Humanos da Unisulma/IESMA. E-mail: clovisjrs@gmail.com e clovisjrs@sempreueub.com.



sujeitas de dignidade (TOURAINÉ, 1996). Assim, o espaço favorável para a consagração dos direitos humanos precisa necessariamente ser democrático.

Qual a relação dos espaços educacionais com esse processo de consagração de direitos e as práticas democráticas? Existe uma ligação intrínseca entre a educação e os modelos ideológicos no poder. Apple (2001), em sua teoria educacional crítica, relacionando as estruturas econômicas e sociais amplas com os modelos educacionais, aponta que a escola é um local de transmissão da ideologia, sendo um espaço privilegiado para essa finalidade, uma vez que atinge grande parcela da população por um longo período.

A escola não pode ser conservadora das diferenças sociais. Na linha de raciocínio da teoria crítica da realidade, a educação deve emancipar, posicionar-se de modo extraterritorial. Nas palavras de Adorno (1995, p. 121), a “[...] educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Desta forma, podemos ter de um lado uma escola com a predominância de práticas democratizantes ou uma escola com ênfase nas práticas voltadas à reprodução de modelos autoritários. Somente em um espaço democrático os direitos humanos se afirmam. Por esta razão é necessário um aprofundamento da temática dos direitos humanos e da democracia no espaço escolar, motivo pelo qual o objetivo do presente artigo é apresentar uma revisão de literatura acerca do que são os direitos humanos e a democracia, relacionando os elementos de ambas com a temática da educação. Neste contexto o questionamento que a pesquisa pretende responder é o seguinte: O que se compreende por direitos humanos e qual sua relação com a educação e a democracia?

Este estudo foi construído com enfoque metodológico na perspectiva crítica da realidade. Os direitos humanos se afirmaram e continuam se construindo nesse processo histórico e dialético de contradições, em uma sociedade marcada por diferenças sociais, no qual a reflexão diletante é fundamental para manutenção das conquistas e para novos avanços.

Para cumprir o objetivo proposto o artigo se ocupou em conceituar os direitos humanos à luz das teorias correntes, relacionando-os com a educação em direitos humanos e com a democracia. Inicialmente, o texto aborda a temática na perspectiva do direito natural, na qual os direitos humanos são compreendidos como institutos superiores, autoevidentes e inerentes à essência das pessoas. Posteriormente, os direitos humanos são apresentados como frutos de lutas sociais em uma realidade de segregação, os quais se afirmaram historicamente



em gerações, observados, ainda, como direitos fundamentados em uma ética universal do ser humano.

Em seguida o artigo apresenta as primeiras compreensões de uma educação em direitos humanos como um caminho para a busca da efetividade dos direitos, transformando a realidade social marcada pela exclusão, pelos conflitos e pelas desigualdades estruturais. A pesquisa encerra-se com um debate sobre cidadania e democracia, partindo de concepções gerais das categorias para observação de como práticas cidadãs e democráticas se aplicam ao espaço escolar.

2 DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS, DIMENSÕES E CRÍTICA

Os direitos humanos hoje estão positivados em textos normativos como declarações, tratados internacionais, constituições e leis, tornando-se de proteção obrigatória pelos Estados e organismos internacionais. Entretanto, esse catálogo de direitos não se apresentou pronto; a regulamentação escrita é uma das etapas finais de um processo de afirmação dos direitos humanos na história (COMPARATO, 2018; BOBBIO, 2004).

Inicialmente, a filosofia metafísica² e a doutrina de algumas religiões³ pregavam o bem dos indivíduos e da sociedade como coletividade de pessoas, partindo de um ideal imaterial de que todas as pessoas eram sujeitas de direitos. Essa forma de pensar existe desde a antiguidade greco-romana e é conhecida como Jusnaturalismo, uma corrente da filosofia do direito que acredita na existência do direito natural, universal, autoevidente e inerente ao ser humano (STRAUSS, 2009).

Dentro do grupo dos que defendem a existência de um direito natural estão os jusnaturalistas cosmológicos, como Aristóteles e Platão; os jusnaturalistas teológicos, ao exemplo do apóstolo São Paulo e de Santo Tomás de Aquino; e o jusnaturalistas racionais, como Hugo Grócio e Immanuel Kant (BOBBIO, 1995).

Kant (2013), em sua construção de um direito natural racional, defendia que por meio da educação a razão humana pode desenvolver-se de modo que se possa reconhecer o

² A metafísica é a “Disciplina filosófica que lida com as feições mais gerais da realidade e, possivelmente também, com os objetos imaginados pelos teólogos e pelos filósofos sem contato com a realidade” (BUNGE, 2002, p. 244).

³ Touraine (1996) informa que o reconhecimento inicial dos direitos fundamentais ocorre dissociado da democracia, vem atrelado ao direito natural de origens cristãs que os fundamentaram na ideia “[...] do respeito devido a todos os elementos da criação – seres humanos, mas também seres naturais vivos ou inanimados – criados por Deus e que desempenham uma função no sistema desejado por ele” (p. 45).



outro como portador de dignidade. Essa verificação não seria decorrente de leis políticas ou sociais, seria a apreensão de um imperativo categórico universal e imaterial, caminho capaz de gerar a convivência pacífica entre as pessoas.

Finnis (2007) considera que, se a pessoa humana é sujeita de direitos básicos, superiores aos demais direitos, esses direitos humanos precisam ser fundamentados em uma teoria substancial do direito e não vinculado às decisões políticas, como a elaboração de leis pelo Estado. Uma teoria natural dos direitos fundamentais concebe a pessoa como um ser que pode, racionalmente, perceber essas realidades superiores.

No meio religioso, esse posicionamento também é bastante difundido, especialmente em documentos católicos oficiais. A doutrina social da Igreja compartilha dessa realidade ao afirmar que a “[...] raiz dos direitos do homem, com efeito, há de ser buscada na dignidade que pertence a cada ser humano. Tal dignidade, conatural à vida humana e igual em cada pessoa, se apreende antes de tudo com a razão” (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2004, *online*).

Algumas das primeiras declarações de direitos humanos da modernidade, ao exemplo da Declaração de Independência dos Estados Unidos, elaborada por Thomas Jefferson, também foram influenciadas por essa forma de pensar os direitos. O texto de Jefferson afirma que: “Consideramos estas verdades evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade” (JEFFERSON, 2006, *E-book*).

Essa seria a primeira forma de pensar e fundamentar os direitos humanos, como direitos superiores, inerentes às pessoas e autoevidentes.

A segunda forma de fundamentar os direitos humanos é em uma perspectiva sociológica, a partir da história do Estado Moderno⁴. Os direitos humanos tornaram-se significativos no discurso público ao serem inseridos em um contexto político, pensados como direitos das pessoas vivendo em sociedade. Hunt (2009) afirma que a visibilidade dos direitos humanos aflora de lutas sociais nas revoluções da modernidade, que culminaram na Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) na França. A partir destas e de outras diversas declarações, os

⁴ Bonavides (2012) explica que a locução “Estado Moderno” significa a nova representação de poder distinta daquela que prevaleceu até o período medieval, caracterizada pela soberania, inicialmente absolutista, mas que posteriormente foi marcada pela ascensão da burguesia ao poder.



“direitos humanos correspondem à imagem do homem do iluminismo, fundamento das democracias modernas” (FLEINER, 2003, p. 29).

A locução política “Democracias Modernas” reflete uma nova representação de poder vastamente distinta da que prevaleceu até a idade média. O Estado Moderno inicia no período histórico do absolutismo com a unificação dos feudos em grandes estados monárquicos instituídos na soberania, ordem e segurança, em parte fundamentados pela filosofia política contratualista (BONAVIDES, 2012).

Mas, após um início absolutista, o Estado moderno se desenvolveu em uma fase liberal, momento em que diversos movimentos iniciaram um levante contra o modelo autocrático reinante. As revoluções sociais são os marcos das instituições dessa época, tendo buscado defender dois grandes ideais – liberdade e propriedade –, e resultaram nas primeiras constituições e nas primeiras declarações de direitos (HOBSBAWM, 1977).

A evolução dos direitos humanos está intimamente ligada à evolução política do próprio Estado Moderno e se confunde com suas fases. Conforme Hesse (2009, p. 26), os direitos fundamentais “[...] iniciaram sua carreira triunfal no fim do século XVIII com as magnas Declarações de Direitos Humanos, os *Bill of Rights* na América e as Declarações francesas de 1789 a 1795”. O período coincide com a instituição do Estado liberal e o rompimento com o modelo absolutista.

O modelo liberal⁵ gerou grandes conquistas para a ordem jurídica e política, dentre as quais se pode destacar o compromisso com um governo constitucional, com a eleição de parlamentos e administrações de maneira direta, a garantia da ordem por meio da lei, o conjunto aceito de direitos e liberdades dos cidadãos, tais como a liberdade de expressão, de publicação, de reunião e de culto (COMPARATO, 2018; BOBBIO, 2004). Nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 113-114), neste período, o “[...] Estado e a sociedade deviam ser informados pelos valores da razão, do debate público, da educação, da ciência e da capacidade de melhoria (embora não necessariamente de perfeição) da condição humana”.

O paradigma liberal gera a conquista dos primeiros direitos humanos. Por conta dos avanços trazidos, o modelo tinha tudo para ter seus valores cada vez mais reconhecidos, e o sistema estava aparentemente destinado a avançar. O modelo era caracterizado por ser “[...]”

⁵ As principais ideias defendidas no modelo liberal são a limitação do poder do Estado frente aos indivíduos, com garantias de liberdades, e a permissão da participação do cidadão na tomada de decisões. Mas nem todo Estado liberal é realmente democrático, na medida em que nestes modelos a participação no governo é geralmente limitada às classes possuidoras (BOBBIO, 2000).



uma ordem política sob a qual todos os indivíduos são livres e independentes, não submetidos ao poder de nenhuma outra pessoa, mas todos igualmente submetidos à lei” (COELHO, 2009, p. 77). O discurso se apresentava de forma coerente, mas, para garantir esta ordem política, era defendida a instituição de um Estado mínimo⁶.

Desta forma, a autonomia privada era soberana sobre as relações sociais, deixando os que detinham o poder econômico como verdadeiros ditadores das regras sociais, o que gerava uma desigualdade imensa entre os indivíduos da sociedade, admitindo que as pessoas fossem privadas das necessidades humanas básicas. Neste período, não cabia ao Estado preocupar-se com a saúde, a educação, a alimentação e outros direitos sociais dos seus cidadãos, cabia a cada um, por conta das suas próprias forças e por meio de sua interação com o mercado – por meio do trabalho, do comércio ou de outros meios –, alcançar as condições de sobrevivência (SARMENTO, 2010).

Neste ponto, mesmo com os progressos, o Estado liberal⁷ mostrava a sua insuficiência para assegurar a dignidade das pessoas. “A industrialização, realizada sob o signo do *laissez faire, laissez passer*, acentuara o quadro de exploração do homem pelo homem, problema que o Estado liberal absenteísta não tinha como resolver.” (SARMENTO, 2010, p. 15).

Diante desta conjuntura, apesar das conquistas dos direitos civis e políticos, os excessos do modelo vigente o colocaram em crise, com fortes críticas ao liberalismo econômico pelo marxismo e pela doutrina social da Igreja⁸ (SARMENTO, 2010).

Em uma sociedade profundamente marcada pela industrialização e pela urbanização de grandes massas, para conter as ações drásticas dos grupos revoltos que começavam a sofrer grandes influências do marxismo que pregava uma luta de classe, o Estado busca evitar o conflito com as massas revoltas satisfazendo-as precariamente (REGONINI, 2010).

As grandes guerras permitiram ao Estado experimentar uma maciça intervenção na seara privada, tanto na produção (indústria bélica) como na distribuição (gêneros alimentícios e sanitários). O Estado aumenta o seu poder sobre os particulares, os tornando mais dependentes (REGONINI, 2010).

⁶ O Estado mínimo é caracterizado por ser um modelo organizacional que intervém apenas no que é estritamente necessário para garantir a igualdade e a liberdade dos seus cidadãos, deixando as demais dimensões da vida social por conta do desenvolvimento natural do mercado (COELHO, 2009).

⁷ Estado estabelecido a partir da ascensão da burguesia ao poder, pautado no modelo liberal de não intervenção do poder político nas necessidades sociais e na regulação do mercado.

⁸ A doutrina social da Igreja corresponde aos progressivos pronunciamentos da Igreja Católica sobre os temas sociais (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2004).



Foi o primeiro grande passo da mudança do Estado liberal para o Estado social⁹, gerando uma distinção no modelo democrático de atuação do Estado, que passou a atuar como provedor do bem-estar social de todos os seus cidadãos.

Neste momento, outro grupo de direitos humanos fundamentais é consagrado – os direitos sociais, como a proteção do trabalhador, à saúde e à educação.

Mesmo com o Estado de justiça social corrigindo algumas das maiores deformações do Estado liberal em benefício das classes menos favorecidas, o sistema capitalista sobreviveu e continuou a prosperar, adquirindo novas roupagens numa sociedade com democratização das estruturas de poder e diante da força do movimento operário antagonista.

Ao fundamentar os direitos humanos, a partir da história do Estado Moderno, marcado por desigualdades entre as pessoas e os grupos sociais, estes direitos fundamentais se afirmaram historicamente como frutos de lutas entre as classes em tensão. Gradativamente foram sendo protegidos a vida, as liberdades de locomoção, de expressão e de crença, os direitos sociais, econômicos e culturais, a igualdade e a diversidade, e os direitos transindividuais, como o direito ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento e o direito à paz.

Nesta concepção, em 1979, Karel Vasak propôs uma divisão lógica, segundo a qual os direitos humanos se afirmaram historicamente em gerações, níveis ou dimensões. Vasak, na aula inaugural dos Cursos do Instituto Internacional dos Direitos do Homem, em Estrasburgo, leste da França, apresentou inicialmente três gerações de direitos fundamentais que estavam intrinsecamente ligadas, cada uma delas, aos ideais do Iluminismo francês – liberdade, igualdade e fraternidade –, e aos ideais evolutivos do Estado Moderno – paradigma liberal e o paradigma social (BONAVIDES, 2015). A divisão segue o modelo seguinte:

a) Primeira Dimensão (Direitos da Liberdade): surgida no final do século XVII, consagra os direitos individuais; pressupõem a igualdade formal perante a lei e consideram o sujeito abstratamente; geram o dever de não fazer, por parte do Estado – as denominadas “prestações negativas” –, visando a preservação da vida, da liberdade de locomoção, de expressão, de crença etc.;

⁹ O Estado social se distingue de outros tipos de Estado pela “[...] intervenção direta das estruturas públicas na melhoria do nível de vida da população” e pelo “[...] fato de que tal ação é reivindicada pelos cidadãos como um direito” (REGONINI, 2010, p. 416).



b) Segunda Dimensão (Direitos da Igualdade): floresceu ao final da Primeira Grande Guerra e inaugurou a fase dos direitos coletivos, dentre eles os direitos sociais, econômicos e culturais; impõem ao Estado uma “prestação positiva”, no sentido de assegurar o bem-estar e a igualdade das pessoas. Nesta fase surgem, por exemplo, os direitos trabalhistas e previdenciários;

c) Terceira Dimensão (Direitos da Fraternidade/Solidariedade): engloba os direitos de solidariedade: os direitos transindividuais, também chamados difusos e coletivos. Podemos citar direitos como ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento, direito à paz, proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural, direito à comunicação e os relacionados ao consumidor.

Mais recentemente foi proposta ainda uma quarta dimensão de direitos fundamentais. Esta dimensão se refere aos direitos mais recentes, decorrentes do processo de globalização do Estado neoliberal, alcançando a tecnologia de informação, a bioética, os alimentos transgênicos, direito ao pluralismo, à democracia, a clonagem, inseminação artificial etc. Refere-se à sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual o mundo parece inclinar-se no plano das relações de convivência (BONAVIDES, 2015).

Bonavides (2015) propõe ainda uma quinta geração de direitos fundamentais, vinculada mais precisamente ao “Direito à paz”, que deve ser retirado do patamar de direito de terceira geração, como propôs Vasak, e elevado ao epicentro dos direitos da mais recente dimensão.

Feitas estas considerações sobre os direitos humanos, percebemos que na perspectiva da afirmação histórica tais direitos surgiram da luta para garantir ao indivíduo ou à coletividade a defesa de um direito frente ao Estado, seja por uma prestação negativa (o Estado abstém-se de algo), seja por uma prestação positiva (o Estado realiza algo em prol de).

Atualmente, estes direitos adquiriram novas leituras com o desenvolvimento da teoria crítica dos direitos humanos, dentre os quais podemos destacar a construção de Boaventura de Sousa Santos (2003), para quem os direitos humanos hoje integram uma política de dominação cultural, que parte de um eurocentrismo, pois surgiram especificamente no contexto do norte do globo e servem àquela cultura.

Os direitos essenciais para os cidadãos europeus ou estadunidenses seriam os mesmo para membros de tribos africanas? A mulher latina tem os mesmos anseios que a mulher indiana? Esses direitos humanos historicamente conquistados e proclamados como universais



poderiam ser relativizados em função de uma prática cultural como a mutilação de genitais das meninas?

Em respostas a perguntas como essas, Santos (2003) afirma que o universalismo é incorreto pois anula culturas inferiores para que outra cultura predomine. O autor propõe a interculturalidade dos direitos humanos, que pressupõe a pluralidade de culturas, que se inter-relacionam, gerando conhecimentos mútuos; esse seria o caminho para avançar na reflexão sobre os direitos humanos.

A concepção de direitos humanos passa sempre por um discurso humanista, que coloca o homem no centro do debate. Estêvão (2013) alerta, contudo, que é preciso ter uma atenção a qual discurso humanista está fundamentando determinada concepção de direitos humanos. Em nossos tempos, diversos são os discursos humanistas que se apresentam, especialmente o humanismo clássico ou burguês, e o novo humanismo sintonizado com o “novo espírito do capitalismo”.

O humanismo clássico pensa todo homem como um ente genérico e formal, que a partir de sua racionalidade pode progredir, tudo em uma perspectiva individualista. O novo humanismo pensa o homem a partir das novas qualidades, novas mensagens e novas verdades, centra em construir a pessoa adjetivada com características como criativa, visionária, comunicativa, qualificada, colaboradora, produtiva, competente, disponível etc. Esse novo humanismo quer a formação do indivíduo plastificado e moldado para servir à ideologia do compromisso com os pressupostos do espírito do capitalismo (ESTÊVÃO, 2013).

O humanismo que se espera, entretanto, é aquele assente na dignidade da pessoa, na libertação de opressões, de dominações, do colonialismo e do capital, que valoriza o ser como uma realidade complexa em detrimento do ter. Esses direitos humanos do humanismo que se espera, entretanto, quando as instituições oficiais adotam o discurso humanista do capital, acabam se tornado “pontos cegos, ofuscados, ou então recriados, pelos pontos-luz dos direitos regulados pelos princípios de mercado, que inspiram o novo humanismo” (ESTÊVÃO, 2013, 194).

Partindo da mais recente teoria crítica, devemos perceber que o conteúdo básico dos direitos humanos é o conjunto de lutas pela dignidade, sendo preciso romper com a cultura de naturalização da desigualdade e exclusão social. Para Flores (2009), a crítica deve ser emancipatória, uma vez que assim como os direitos humanos foram construídos, as violações



destes direitos também foram. Portanto, não basta declarar os direitos, “[...] deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade” (FLORES, 2009, p. 33).

Assim, a proteção e o respeito aos direitos humanos não são a simples obediência cega dos preceitos normativos positivados, mas consistem no pertencimento a uma realidade de inclusão construída coletivamente.

Indo além dessa constatação, também é preciso reconhecer que existe uma fundamentação ética dos direitos humanos; a existência digna de uma pessoa é algo que se impõe por um princípio diretor das ideias de justiça e equidade (DWORKIN, 2000). Neste ponto, o fundamento da categoria dos direitos humanos casa com a linha de raciocínio freiriana, ao defender que o ser, dentro da sua construção histórica e social, tem uma marca: a ética universal do ser humano. A ética universal apresentada é “[...] algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 2018, p. 19), contrapõe-se à malvadez da ética do mercado e propõe uma ruptura por meios de sujeitos transformadores e críticos.

A ética universal, fundamento moral dos direitos humanos, é aquela “[...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer” (FREIRE, 2018, p. 17). Rejeita qualquer forma de discriminação, vez que a “[...] prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2018, p. 37). Direitos humanos não são somente catálogos que se apresentaram prontos, são conquistas de grupos que lutaram e lutam bravamente, em uma opção por uma ética universal que favorece o ser humano como gente, e não como mero instrumento mercadológico, mas em um processo de solidariedade.

3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PROMOTORA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM CAMINHO PARA BUSCA DA EFETIVIDADE DOS DIREITOS

Estes direitos hoje tão festejados são “[...] sistematicamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada” (BRASIL, 2013, p. 26). Nesta perspectiva, a educação em direitos humanos surge como um instrumento de promoção dos direitos



econômicos, sociais e culturais, com ênfase nas necessidades dos grupos sociais discriminados.

A efetividade dos direitos humanos é um objetivo que só é alcançado se a pessoa tem acesso garantido aos direitos fundamentais em sua plenitude e se converte em um agente ético de atuação e transformação do espaço social, exercendo seus direitos por meio do diálogo, com espírito democrático e plural.

Assim, é preciso pensar a formação do aluno cidadão, um sujeito emancipado, agente de transformação social e consciente de seus direitos. Somente desta forma poderá atuar juntos aos poderes públicos e à sociedade por uma efetividade das políticas públicas, trabalhando pelo pleno exercício dos direitos humanos em busca de justiça social.

A formação desse sujeito emancipado passa necessariamente pelo ambiente escolar, sendo de fundamental importância a abordagem dos direitos humanos na base curricular. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948¹⁰ já aponta para uma construção de uma educação neste sentido:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, *online*).

Desde então, organismos internacionais e setores da sociedade civil trabalharam na produção de estudos, materiais educativos e tratados nesta temática.

No Brasil, o debate sobre educação em direitos humanos ganhou corpo na década de 1980, especialmente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fundada na cidadania e na dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III), com ênfase nos direitos e garantias fundamentais (art. 5º, § 1º) e estabelecendo o pluralismo de ideias como princípio do ensino (art. 206, I). A necessidade de educar para os direitos humanos fortaleceu-se com a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos em 1995, com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006 e do Programa Nacional de Direito Humanos em 2010 (BRASIL, 2013).

¹⁰ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco regulatório na história dos direitos humanos, elaborada por representantes de diferentes países, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações, estabelecendo, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, *online*).



Já em 2012, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer CNE/CP n. 08/2012 e aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O parecer ofereceu diretrizes nacionais para uma formação ética, crítica e política, estabelecendo como princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

A medida atende ao apelo da comunidade internacional, que por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou em sua Assembleia Geral de 2011 a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos.

Essas diretrizes são essenciais para a educação. Partindo dos valores dos direitos humanos, é possível a formação de pessoas livres, solidárias e comprometidas com a justiça social. O sujeito que exercita sua liberdade ficará cada vez mais emancipado na medida que eticamente assuma a responsabilidade de suas ações (FREIRE, 2018).

Cabe à escola institucionalizar em suas práticas pedagógicas um processo de formação capaz de elevar o engajamento cidadão, “[...] por meio de processos que ensinem e estimulem a participação de cidadãos em variadas instâncias organizacionais da sociedade civil” (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 15).

A educação escolar deve promover o desenvolvimento da personalidade humana emancipada e crítica, não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem se limitar à aquisição de determinados “conteúdos”. “Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas” (CANDAU, 2012, p. 721). Para concretizar esse objetivo, torna-se “[...] cada vez mais urgente a promoção de processos de educação em direitos humanos que colaborem na construção de uma cultura dos direitos humanos na sociedade como um todo” (CANDAU, 2012, p. 722).

Conforme Arroyo (2000), a função da educação é educar e humanizar. Mas a mercantilização da educação e sua sujeição à lógica da reprodução do capital a reduz ao papel de capacitação para a empregabilidade (ARROYO, 2012).

Neste contexto, a escola deve ir na contramão e promover a educação em direitos humanos, uma temática tão cara à comunidade, em tempos nos quais os poderes constituídos



trabalham em sentido contrário, buscando a diminuição da importância de tema de tamanha grandeza.

4 CIDADANIA, DEMOCRACIA E O ESPAÇO ESCOLAR

A escola é um espaço privilegiado no processo formativo dos sujeitos, uma vez que atinge grande parcela da população por um longo período. Como Apple (2001) explica, o campo educacional é um lugar de manifestação do poder, podendo tanto funcionar como um espaço para conservar as estruturas vigentes e reproduzir a ideologia dominante, como perfazer-se em um ambiente de práticas democráticas que favorecem a emancipação dos cidadãos.

Verifica-se, assim, que diversos podem ser os caminhos de direcionamento do espaço escolar, mas se compreende que o espaço cidadão e democrático é o que melhor atende à proposta desta pesquisa, motivo pelo qual nesta seção serão apresentadas as categorias de cidadania e democracia, e as possibilidades de aplicação de suas características no espaço escolar.

Tanto a Constituição Federal (CF) de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996) estabelecem que uma das finalidades da educação, e conseqüentemente do espaço escolar, é preparar o indivíduo para o exercício da cidadania (Art. 205 da Constituição e Art. 2º da LDB).

Para se pensar o cidadão inserido na vivência democrática é necessário compreendê-lo não apenas como um nacional que vota, mas como um sujeito emancipado, agente de transformação social e consciente de seus direitos. Uma pessoa preparada nesta realidade poderá atuar junto aos poderes públicos e à sociedade por uma efetividade das políticas públicas e em busca das mudanças necessárias. Além disso, a “[...] cidadania exige a integração social, a consciência de filiação não somente a uma sociedade, Estado nacional ou federal, mas também a uma comunidade ligada por uma cultura e história” (TOURAINÉ, 1996, p. 45).

A democracia é o local no qual o cidadão exerce essas três dimensões de cidadania, seja exercendo suas liberdades e direitos civis e políticos, seja atuando na transformação da realidade social. Partimos do cidadão para o estudo da democracia, pois “A democracia se apoia na responsabilidade dos cidadãos de um país” (TOURAINÉ, 1996, p. 93).



O conceito de democracia não é fechado, os antigos a compreendiam como a participação contínua e direta do povo no exercício do poder em assembleias. Em parte, isso era possível pela pequena dimensão geográfica das pólis e pela ligação simbiótica dos cidadãos¹¹ com a cidade: fazia parte do cotidiano do homem grego livre atuar no governo da cidade. Não se envolver na tomada de decisões não era uma opção vislumbrada pelos cidadãos gregos. Nos governos atuais existem, de um lado, os que lidam profissionalmente com a política, exercendo o governo, e de outro, os cidadãos governados que atuam, em regra, indiretamente pelo voto; nas democracias antigas, essa diferença basicamente não existia (SARTORI, 1994).

Temos, assim, a primeira forma de conceber a democracia, como um regime de governo baseado na participação popular. Experiências como as gregas se repetiram em pequenos espaços como as comunas medievais¹², que tiveram uma existência turbulenta e efêmera (SARTORI, 1994), e a literatura “[...] lembra atualmente o experimento grego como se fosse um paraíso perdido” (p. 36).

Foi somente com as revoluções da modernidade¹³ que um pensamento democrático mais próximo do hoje vivenciado desenvolveu-se atrelado ao paradigma do Estado liberal. Neste período, parte dos contratualistas¹⁴ produziram duas teorias que influenciaram em larga escala a teoria moderna da democracia: a teoria da soberania popular e a teoria do contrato social. Aqui, a democracia é apresentada como um modelo no qual o povo realiza um grande contrato social, instituindo um governo que o representa, exercido por indivíduos que são escolhidos pelo voto (BOBBIO, 2010, p. 322).

Dahl (2001) sintetiza toda a construção do ideal de democracia na modernidade liberal indicando que um Estado é democrático quando, no processo de escolha dos

¹¹ O conceito de cidadão na Grécia antiga é restrito, abrange apenas os homens livres e helênicos, excluindo os estrangeiros, as mulheres e os escravos. Mesmo sendo uma democracia de grupos minoritários, gerou um progresso qualitativo e quantitativo em relação aos modelos monárquicos e aristocráticos até então predominantes (BONAVIDES, 2016).

¹² Cidades medievais que recebiam carta de autonomia administrativa (HOBSBAWM, 1977).

¹³ Com a chegada da modernidade, o homem que vinha da experiência predominantemente cristã católica e monárquica, observou-se a difusão de ideias iluministas e humanistas que retiravam Deus e a Igreja do centro das discussões e transportavam o homem para essa centralidade; a reforma protestante se contrapondo a dogmas e práticas da Igreja católica e as revoluções da burguesia (Francesa, Inglesa e Estadunidense) se contrapondo ao poder monárquico também são marcos dessa era de revoluções (HOBSBAWM, 1977).

¹⁴ Contratualismo “[...] compreende todas aquelas teorias políticas que vêem [sic] a origem da sociedade e o fundamento do poder político [...] num contrato, isto é, num acordo tácito ou expresso entre a maioria dos indivíduos, acordo que assinalaria o fim do estado natural e o início do estado social e político” (MATTEUCCI, 2010, p. 272). Para Matteucci (2010), o contratualismo apresentou-se como escola de pensamento do começo do século XVII até o final do século XVIII e seus principais expoentes são Thomas Hobbes, Baruch Spinoza, Samuel Pufendorf, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.



governantes, reúne as seguintes características: a) **Participação efetiva de todos os candidatos**: que devem ter iguais oportunidades de apresentar suas opiniões; b) **Igualdade de voto**: sem exclusão de indivíduos ou diferença de valor na apuração dos resultados; c) **Entendimento esclarecido**: cada membro deve ter oportunidades iguais de aprender sobre as alternativas políticas; d) **Controle do programa**: devem existir mecanismos que proporcionem o controle do programa de governo escolhido, mesmo após o final das eleições; e) **Inclusão dos adultos no processo**: todos os adultos residentes permanentes no Estado devem ter a possibilidade de participar do processo de escolha.

Essa concepção de democracia liberal apresentada por Dahl é denominada de democracia formal, que se liga primordialmente aos procedimentos de escolha dos representantes e ao exercício da representação, não se preocupando com as questões substanciais deste exercício.

Apenas a democracia formal não basta, o ser democrático não pode se restringir ao voto, ao processo eleitoral e à existência de leis que afirmam igualar as pessoas, é um objetivo que só é atingido se os indivíduos daquele Estado têm acesso garantido à plenitude de direitos. Essa perspectiva de democracia mais ampla é nomeada democracia substancial ou material.

Compreender uma democracia substancial é compreender a democracia como valor, não basta que o Estado tenha um Governo eleito pelo povo, é preciso que tenha “[...] um Governo para o povo” (Bobbio, 2010, p. 328). Vários elementos da democracia formal podem existir em regimes não democráticos, por isso as características de democracia formal, apesar de muito importantes, por si só não são suficientes, pois as leis e as instituições da democracia formal podem funcionar como aparências para uma prática autoritária (RANCIÈRE, 2014).

Na prática, a democracia é volátil, os diversos Estados passam por democratizações e desdemocratizações constantes. Bobbio (2010) defende que nenhum regime histórico observou integralmente todos os princípios do modelo democrático. Na mesma perspectiva, Tilly (2013) afirma que não existem Estados plenamente democráticos, mas graus de democracia.

O mencionado autor aponta que esses processos de democratização e desdemocratização são construídos em torno de três grupos de mudanças na realidade social: a) aumento ou diminuição da integração entre redes de confiança interpessoais (famílias,



relações de mercado, pertencimento religioso etc.); b) aumento ou diminuição do isolamento dos processos políticos das desigualdades categóricas (gênero, raça, etnia, religião, classes, castas etc.), o que afasta os cidadãos do processo; c) aumento ou diminuição da autonomia do processo político em relação aos centros de poder e meios coercitivos de significativos (milícias, forças armadas, instituições religiosas e redes de clientelismo) (TILLY, 2013). Essas realidades inter-relacionadas em um sistema de natureza complexa definem se um Estado é não democrático ou altamente democrático.

É desejável, assim, uma democracia substancial, na qual os governantes atuam em uma relação de comunicação e tolerância com os sujeitos do espaço democrático, com abertura ao debate público, pois “[...] a democracia só pode ser exercida como uma práxis comunitária” (HABERMAS, 2002, p. 152). No mesmo sentido, Touraine (1996, p. 268) explica que tudo “[...] que associa diferença com comunicação, tudo que é discussão, compreensão e respeito pelo outro, contribui para construir uma cultura democrática”.

Uma democracia material opõe-se ao modelo neoconservador e neoliberal silenciador das vozes das minorias étnicas, das mulheres, dos pretos e pardos e de todos os tipos de resistências culturais que vinham ganhando espaços na democracia densa e plural dos movimentos sociais, que construíram um conceito e uma prática de igualdade e liberdade muito mais positiva e ampla (APPLE, 2003).

Nesta perspectiva de cidadania social e democracia substancial é que se deve compreender a escola como um espaço democrático e adequado para formação destes cidadãos emancipados. Destacando-se a gestão escolar com práticas democráticas, o debate com pluralismo de ideias, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais e a consideração com a diversidade étnico-racial, importantes princípios norteador deste modelo de escola, conforme enunciado no artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996).

Como esclarece Saviani (2012, p. 78), o processo educativo cidadão e democrático reconhece a realidade excludente e deve ter a desigualdade no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada, “[...] a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada”. Os profissionais da educação devem antever com clareza o marco inicial e o que se deseja como resultado, visando organizar o processo educacional voltado para transformar a possibilidade em realidade.



A educação tem caráter de mediação no seio da prática social global visando a construção de uma sociedade qualitativamente mais igual, e o “[...] critério para aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 77). O autor alerta, entretanto, que não se ensina democracia e cidadania em um espaço com práticas antidemocráticas e autoritárias nos processos pedagógicos e administrativos da escola.

A escola, enquanto instituição social, será um espaço democrático se o modo como se relacionam os educadores profissionais, alunos, pais e os outros membros da comunidade inseridos no contexto social escolar, permitir ampla informação e participação crítica dos sujeitos na criação e execução dos programas e políticas escolares (HORA, 2007).

Além disso, as estruturas e processos educacionais devem atender às necessidades ligadas ao interesse coletivo da comunidade, com posição firme contra o racismo, a injustiça, a centralização de poder, a pobreza e as demais formas de exclusão e desigualdade. Também é uma exigência para a escola democrática um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes (HORA, 2007).

O caminho de reflexão até aqui apresentado não permite processos educacionais pedagógicos ou administrativos conservadores das diferenças sociais, uma escola alienada na sua função declarada de “[...] transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito” (BOURDIEU, 2007, p. 54), que se limita a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem as exigências que se lhe impõem. Freire (2018, p. 111) denuncia esse modelo de ensino bancário e alienante, ao qual o autor chama de burocratizador da mente:

É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”.

A escola não é o único ambiente em que se deve desenvolver uma prática democratizante e cidadã, mas se deve destacar que se a escola assumir sua função cultural e política de ser mediadora na perspectiva da formação democrática e cidadã, pautada na promoção dos direitos humanos, ela se converterá em ambiente privilegiado para ampliar a densidade democrática das relações em toda a sociedade (SANTOS; LIMA; VALE, 2020).



Assim, somente uma escola que adota práticas democráticas poderá formar agentes de transformação social em busca de uma sociedade mais igualitária e cidadã. A participação da comunidade escolar no processo para concretizar essa prática democrática proposta é um verdadeiro desafio para as escolas públicas. A participação neste processo é um compromisso que deve ser firmado para concretização da cidadania dos alunos, pois “[...] a baixa densidade participativa remete ao frágil espírito democrático” (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 6). Devemos observar que o sujeito que exercita sua liberdade, ao participar do processo, tende a ficar cada vez mais emancipado na medida que eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações (FREIRE, 2018).

5 CONCLUSÃO

A pesquisa teve como categorias centrais os direitos humanos, a democracia e a educação. Foi possível concluir que existe uma ligação intrínseca entre esses três conceitos, vez que a educação é um direito humano e é um caminho de resgate e busca pela efetividade dos direitos humanos. Esse resgate, contudo, só acontece em espaços educacionais com práticas majoritariamente democratizantes, daí a importância de se ter explorado a compreensão destas categorias.

Da análise da primeira categoria explorada, **os direitos humanos**, verificou-se, à luz das teorias correntes, que existem três perspectivas essenciais que atualmente são utilizadas para defini-los:

I) A mais antiga é o pensamento dos direitos do homem, que fundamenta que os direitos da pessoa humana são direitos superiores aos demais direitos, autoevidentes, inerentes à natureza das pessoas, e não vinculado às decisões do Estado. É a teoria natural dos direitos fundamentais, que os concebe realidades superiores, fundadas na razão humana (FINNIS, 2007; KANT, 2013) ou no divino;

II) A segunda forma de fundamentar os direitos humanos é observando que eles não existem como fundamentos superiores, mas são frutos de afirmações históricas e sociais nas revoluções da modernidade (BOBBIO, 2004; BONAVIDES, 2015; COMPARATO, 2018; HESSE, 2009; HUNT, 2009). A evolução dos direitos humanos está profundamente unida à evolução política do Estado Moderno e se confunde com suas fases.



III) Indo além, a teoria crítica dos direitos humanos, como propõe Flores (2009), busca uma concepção emancipatória dos direitos humanos, que realmente foram construídos a partir do conjunto de lutas pela dignidade, mas que ao lado dessa afirmação normativa, violações destes direitos também foram construídas, sendo essa a hora de pensar nos direitos humanos para além de um catálogo, mas na perspectiva da efetividade das normas jurídicas, da luta por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade. Também em uma visão crítica, Santos (2003) recorda que os direitos humanos integram uma política de dominação cultural, de um ocidente eurocêntrico que anula culturas inferiores. Devemos, assim, reconstruir os direitos humanos na perspectiva da interculturalidade.

Observou-se que para que os direitos humanos se desenvolvessem foi preciso uma sociedade com práticas democráticas substanciais. Neste ponto, avançamos para debater a **democracia**, e algumas conclusões que podemos apontar são as de que:

I) A concepção de democracia liberal é denominada de democracia formal, que se relaciona essencialmente aos procedimentos de escolha dos representantes, ao voto e ao exercício da representação, não se ocupando de debater as questões substanciais deste exercício (DAHL, 2001);

II) Todavia, hoje é preciso compreender a democracia como valor, uma democracia substancial, que deve permitir que os indivíduos dominados saiam das sombras, deixem de ser considerados apenas como recursos e passem a ser reconhecidos como pessoas humana sujeitas de direitos fundamentados na dignidade (TOURAINÉ, 1996). A democracia substancial que desejamos é aquela aberta ao debate público, na qual os governantes não silenciam minorias, atuam com tolerância em uma práxis comunitária comunicativa (HABERMAS, 2002). Não se pode defender agentes políticos que, mesmo eleitos pelo voto, subvertem o próprio sistema democrático que os levou ao poder.

Levando os ideais de democracia e direitos humanos para a **educação**, observamos que a escola é um caminho para resgate, conscientização e busca pela efetivação dos direitos humanos. É um campo de atuação em que pode ser trabalhada a construção da cidadania social e das práticas de democracia substancial. Ao relacionar direitos humanos na perspectiva crítica, democracia substancial e educação emancipatória, podemos evidenciar as seguintes premissas:



I) A educação escolar deve promover processos de educação em direitos humanos que colaborem no desenvolvimento da personalidade humana emancipada e crítica, tendo como horizonte a construção de uma cidadania participativa (CANDAUI, 2012);

II) Um aluno cidadão deve pensar por si, ser consciente de seus direitos, emancipado e não limitado a uma formação que se preocupa em transmitir conteúdos escolhidos a critérios exclusivamente dos mercados. Esse aluno cidadão é que poderá buscar justiça social e atuar junto aos poderes públicos e à sociedade por uma efetividade de políticas públicas instituidoras de direitos humanos;

III) O ambiente escolar que favorece a educação em direitos humanos deve ser um espaço com práticas majoritariamente democratizantes, que permitam o debate com pluralismo de ideias, que respeitam a liberdade e fomentam a tolerância, considerando a diversidade humana.

A partir desses aportes teóricos, apuramos no artigo que o espaço escolar desejável deverá ser sempre um espaço cidadão e democrático, que forma alunos emancipados, sendo de fundamental importância a abordagem dos direitos humanos e da democracia na base curricular, no ensino, em atividades transversais, transdisciplinares e extracurriculares, na pesquisa, na pedagogia de projetos, na formação de profissionais, nas vivências e outras formas de interação com a comunidade, tudo isso em uma relação de complexidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 3. reimp. da 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. Democracia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política**. 13. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 319-329.
- BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone,





1995.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria Geral do Estado**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed.

Petrópolis: Vozes, 2007

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2012].

Disponível em:

<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.717/1965**. Regula a ação popular. Brasília: Presidência da República,

[2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4717.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Perspectivas, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Estado, governo e mercado**. Florianópolis: UFSC; Brasília: CAPES/UAB, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. *E-book*.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora UnB, 2001.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia, justiça e direitos humanos: 'pontos cegos' do discurso humanista na era dos mercados. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 2, p. 179-203, 26 nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.3251>. Acesso em: 07 mar. 2021.

FINNIS, John. **Lei natural e direitos naturais**. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2007.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018.





- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.
- HESSE, Konrad. **Temas fundamentais de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**: O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.
- JEFFERSON, Thomas. **A declaração de independência dos Estado Unidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. *E-book*.
- KANT, Immanuel. **Metafísica dos Costumes**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2018. *E-book*.
- MATTEUCCI, Nicola. Contratualismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política**. 13. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 272-283.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos**. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [2011]. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>. Acesso em: 7 maio 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas [1948]. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 7 maio 2019.
- PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. **Compêndio de Doutrina Social da Igreja**. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html#_ftnref305. Acesso em: 6 jun. 2020.
- RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014. *E-book*.
- REGONINI, Glória. Estado do Bem-Estar. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 416-418.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Emina Márcia Nery dos; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, e8338, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>. Acesso em: 6 nov. 2020.
- SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada**: volume II: questões clássicas. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.



- STRAUSS, Leo. **Direito natural e história**. Lisboa: Edições 70, 2009.
TILLY, Charles. **Democracia**. Petrópolis: Vozes, 2013.
TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.