

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Direito
Programa de Pós-graduação em Direito

VALÉRIA CÁSSIA DELL'ISOLA

PAIDEIA JURÍDICA:
Uma reflexão sobre a Educação em
Direitos Humanos-Fundamentais

Belo Horizonte
2014

VALÉRIA CÁSSIA DELL'ISOLA

PAIDEIA JURÍDICA:
Uma reflexão sobre a Educação em
Direitos Humanos-Fundamentais

Dissertação de Mestrado apresentada sob a orientação da Professora Doutora Mariah Brochado Ferreira, na linha de pesquisa Direito, Razão e História, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia do Direito.

(Pesquisa desenvolvida com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG).

Belo Horizonte
2014

D357p

Dell'Isola, Valéria Cássia

Paideia jurídica : uma reflexão sobre a educação em direitos humanos-fundamentais Valéria Cássia Dell'Isola . – 2014.

Orientadora: Mariah Brochado Ferreira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito.
Inclui bibliografia.

1. Direito – Filosofia – Teses 2. Filosofia antiga - Teses 3. Educação - Teses 4 Educação grega 5. Direitos Humanos - Teses I.Título II. Ferreira, Mariah Brochado

CDU: 101:938

VALÉRIA CÁSSIA DELL'ISOLA

PAIDEIA JURÍDICA:
Uma reflexão sobre a Educação em
Direitos Humanos-Fundamentais

Dissertação apresentada e _____ junto ao Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais visando à obtenção do título de Mestre.

Belo Horizonte, ___ de _____ de _____.

Componentes da banca examinadora:

Professora Doutora Mariah Brochado Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Direito

Professora Doutora Adla Betsaida Martins Teixeira
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Professora Doutor Delton Ricardo Soares Meirelles
Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Direito

Professora Doutora Adriana Goulart de Sena Orsini
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Direito

Professora Doutora Fabiana Menezes Soares (suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Direito

Dedico este trabalho aos meus pais Mauro e Diolina por alicerçarem minha vida com amor genuíno e incondicional e ao Alberto por acreditar mais em mim do que eu própria e por compreender-me tanto *dentro* quanto *fora* da palavra.

AGRADECIMENTOS:

Ao longo desta empreitada, muitas pessoas especiais passaram pelo meu caminho e, cada qual com sua luz própria, contribuiu para que todo o esforço valesse a pena! Certamente, incorrerei no risco de deixar de mencionar pessoas que tiveram sua importância ímpar nesta trajetória, portanto, antecipadamente, peço desculpas por não conseguir abranger todos que gostaria neste pequeno espaço.

Inicialmente, sou grata a Deus pelas angústias que Ele me permite experienciar, pois, sem elas, faltaria-me a força motriz que conduz o meu “eu” a novos patamares de (in)compreensão.

Agradeço à minha família (pais, irmãos e sobrinhos) por ser compreensiva nas minhas ausências, por ser meu porto seguro e por nunca medir esforços para que eu alcançasse meus objetivos.

Agradeço, em especial ao Alberto pelo amor verdadeiro que nos une, pela sua amizade transcendente, por ser meu companheiro de conversas filosóficas madrugadas afora e por aceitar a incumbência ingrata de ser meu primeiro leitor.

À minha orientadora Professora Doutora Mariah Brochado, agradeço profundamente pela confiança depositada, pelas oportunidades acadêmicas que me proporcionou e pela paciência em conduzir-me à luz da consciência. Cada página orientada e corrigida, fez com que eu crescesse na Academia e na vida!

Aos amigos do núcleo de estudos Paideia Jurídica pela interlocução, pelos trabalhos desenvolvidos e pela amizade que se formou.

Aos Professores da Vetusta Casa de Afonso Pena, que tanto contribuíram para minhas reflexões, em especial, os Professores Doutores Renato Cardoso, Ricardo Salgado, Joaquim Salgado, Fabiana Menezes, Maria Helena Megale, Adriana Campos, Mônica Sette, Túlio Vianna, Bernardo Fernandes e Thomas Bustamante.

Ao Professor Doutor Delton Meirelles, por, gentilmente, ter se deslocado do litoral carioca para as montanhas de Minas com o escopo de fazer parte deste momento de enorme aprendizado.

À Professora Doutora Adla Betsaida, por ter me ensinado que, para se educar em direitos humanos-fundamentais, é necessário ir além do “brilho nos olhos”.

À Professora Doutora Adriana Orsini pelos trabalhos desenvolvidos na seara

da educação em Direitos Humanos-Fundamentais e por acrescentar valor inestimável a este trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais pelos valiosos debates em sala de aula, nos corredores e nos bares.

Aos funcionários da secretaria da Pós-graduação, em especial Wellerson e Ana Paula por assegurarem, com carinho e atenção, que todos os trâmites burocráticos fossem cumpridos com excelência.

Agradeço aos artistas que fizeram com que minha lucidez fosse mantida, em especial os professores Yamê Aram, Helen Isolani, Neyde Ziviani, Carlos Clark e José Ricardo Júnior. Muito obrigada a cada um de vocês por terem sido meu refúgio, canalizando os melhores sentimentos que existem em mim, afinal, “necessitamos da arte para não morrer da verdade”. (Nietzsche)

Aos verdadeiros amigos cujo apoio foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amigas do “mundo jurídico” e do “mundo real”: Conceição, Luíza, Bruna, Camila, Lisandra, Soraia e Márcia. Obrigada por existirem!

Ao Curso Carrier por ter sido o grande pilar do meu desenvolvimento no magistério jurídico e por ter proporcionado-me muito mais do que a oportunidade do lecionamento.

Ao trabalho ímpar do Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, ao Complexo Educacional Damásio de Jesus e ao Curso Praetorium, que permitiram que eu desenvolvesse a docência que me é fundante.

Aos meus queridos alunos reais e virtuais pelo aprendizado que tanto agregara à minha vida (muito maior do que porventura eu possa ter lhes proporcionado em sala de aula).

À FAPEMIG por financiar este trabalho, possibilitando sua realização.

A todos, minha gratidão, carinho e respeito!

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. (Rubem Alves)

RESUMO

Explorar-se-á, no decorrer deste trabalho, o pensamento grego de paideia, no qual o desenvolvimento ético do indivíduo fora o foco de sua formação enquanto homem/cidadão. Partindo da ideia grega, serão analisadas, inicialmente, as contribuições filosóficas dos principais pensadores que trataram do tema, sobretudo os gregos Sócrates, Platão e Aristóteles, de modo que se possa refletir acerca da construção de uma educação jurídica em Direitos Humanos-Fundamentais, tendo como norte o modelo da paideia. Para tanto, utilizar-se-á o termo Direitos Humanos-Fundamentais, pois, no que tange ao instrumento dogmático da formação, há de se abordar tanto no plano do reconhecimento internacional dos direitos quanto sua positivação estatal; isto porque educa-se em Direitos Humanos-Fundamentais e para Direitos Humanos-Fundamentais; para tal compreensão, serão apresentados, descritivamente, dados históricos sobre a conquista dos Direitos Fundamentais no Brasil. Propõe-se que esta formação se dê de forma maiêutica e dialética, de modo que os indivíduos possam, a partir do seu conhecimento prévio, atingir a consciência para a cidadania. Para que se possa chegar a tais reflexões, o referido trabalho utilizará de ensinamentos dos autores contemporâneos como Werner Jaeger, Joaquim Carlos Salgado, Mariah Brochado, Bárbara Freitag, dentre outros. A transdisciplinaridade formada a partir do Direito, da Pedagogia e da Psicologia é um dos caminhos propostos para o desenvolvimento desta ação, no qual, o diálogo com autores como Piaget, Vygotsky e Kohlberg restam-se indispensáveis. Destarte, conclamar-se-á por uma filosofia da educação em Direitos Humanos-Fundamentais, na qual, a partir desta interlocução, o educando possa, efetivamente, atingir a consciência jurídica e a formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Paideia, Direito, Pedagogia, Educação, Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

It will be explored, in the course of this work, the Greek thought of the Paideia, in which the ethical development of the individual was the focus of his formation as a man / citizen. Starting on this Greek idea, it will be initially analyzed the philosophical contributions from leading thinkers that had addressed the issue, especially the Greek Socrates, Plato and Aristotle, so that we can reflect on the construction of a legal education in Human - Fundamental Rights, based on the model of paideia. To do so, the term Human - Fundamental Rights will be used, therefore, in regard to the dogmatic instrument of formation, one has to address both the level of international recognition of their rights as their positivization by the state; that's because there's education on fundamental human rights and for fundamental human rights. For such understanding, there will be presented a description about the historic achievement of fundamental rights in Brazil. It is proposed that this formation will occur through the use of maieutics and dialectic, in a way that individuals can, starting on their prior knowledge, achieve awareness for citizenship . In order to get to these reflections, this work will use the teachings of contemporary authors such as Werner Jaeger, Joaquim Carlos Salgado, Mariah Brochado, Barbara Freitag, among others. Transdisciplinarity formed from the law, Pedagogy and Psychology is one of the path for the development of this action, in which the dialogue with authors such as Piaget, Vygotsky and Kohlberg left themselves indispensable. Thus, it will urge up for a philosophy of education in Human - Fundamental Rights, which, from this dialogue, the student can effectively achieve the legal awareness and civic education.

KEYWORDS: Paideia Law, Pedagogy, Education, Transdisciplinarity.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
PARTE I PROLEGÔMENOS: A NOÇÃO GREGA DE PAIDEIA	15
PARTE II BASES PSICOPEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS-FUNDAMENTAIS	38
1 A Psicologia da Moralidade	38
2 A análise semiótica de Lev Vygotsky e a adequação do discurso na Educação em Direitos Humanos-Fundamentais	53
PARTE III A PAIDEIA JURÍDICA COMO ATUAL PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-FUNDAMENTAIS	76
1 Educação <u>em</u> e <u>para</u> Direitos Humanos-Fundamentais.....	76
2 Apontamentos sobre a construção histórica dos Direitos Fundamentais no Brasil.....	91
3 A atual legislação brasileira no tocante à educação em Direitos Humanos- Fundamentais	119
PARTE IV DIREITO E PEDAGOGIA: TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PAIDEIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-FUNDAMENTAIS	131
CONCLUSÃO	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem por escopo tratar, precipuamente, da educação em Direitos Humanos-Fundamentais no Brasil. Para tanto, o modelo a ser utilizado é o da educação grega, que, nesta abordagem, buscará os ensinamentos tal como projetado no mundo grego enquanto paideia, tendo como principais autores, neste ponto, os filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles, e autores contemporâneos como Werner Jaeger, Salgado, Brochado e Freitag.

Após este estudo, far-se-á uma abordagem psicopedagógica da educação, levando em consideração dados científicos que darão substrato às propostas da formação em Direitos Humanos-Fundamentais e os projetos que trabalham com esta temática.

Isto porque, quando se trata de Educação em Direitos Humanos-Fundamentais no Brasil, políticas públicas ganham expressividade, corpo e ação, mas falta-lhes o alicerce, ou seja, a fundamentação teórica que embasará a formação cidadã. Portanto, de que forma deve ser projetada a Educação em Direitos Humanos-Fundamentais de modo que se forme o indivíduo eticamente? Esta base somente poderá ser solidificada através dos estudos da Filosofia do Direito e da Psicopedagogia. Um dos caminhos a serem traçados é que as reflexões de cunho filosófico e a análise das teorias psicopedagógicas devem preceder às políticas públicas, pois, o grande celeuma se dá em como realizar a formação jurídica do cidadão comum. A maneira como é realizada a Educação em Direitos Humanos-Fundamentais no Brasil, muitas vezes não possui o condão de formar o indivíduo em uma cidadania plena.

Por isso, pretende-se traçar uma educação jurídico-cidadã nos moldes da paideia grega, entendida como a formação do cidadão grego, desde a mais tenra idade, para o exercício ético de todos os atos concernentes à cidadania. Isto porque, tal formação, na Grécia Antiga, não abrangia apenas a educação escolar, mas a educação como um todo, envolvendo todas as searas da vida do indivíduo, qual seja, na vida política, nas artes, nos esportes, na retórica, na filosofia, ou seja, a *eudaimonia*¹ aristotélica, de fundamental importância para o homem grego. Para que tal objetivo seja alcançado, far-se-á uma análise projetiva para nossa realidade

1 ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2009. 4a. edição.

cultural, de modo que a paideia grega sirva de aporte conceitual adequado à nossa sociedade contemporânea, respeitando-se os processos de aprendizagem dos educandos.

Mister salientar as teorias da psicopedagogia que trabalham com este tipo de formação, sobretudo as obras de Vygotsky, Piaget e Kohlberg.

Mostrar-se-á que a psicologia cognitiva teve seu nascedouro na epistemologia genética de Piaget e em sua notável pesquisa sobre a ontogênese do raciocínio lógico-matemático, científico e da moralidade nas crianças. No entanto, apesar de o trabalho de Piaget ser o pioneiro no estudo do julgamento moral em crianças, foi o trabalho de Kohlberg que sistematizou não apenas uma escala de desenvolvimento moral, mas também criou um sistema educacional que permitisse a busca por uma maior autonomia das ações e pensamentos do homem.

Na segunda parte dessa obra, mostrar-se-ão as bases piagetianas do julgamento moral e a escala de Kohlberg para avaliação da autonomia do pensamento (i.e. os níveis da moralidade e seus sub-estágios) e a sua metodologia de intervenção para a promoção do desenvolvimento moral em crianças e adolescentes.

Em seguida, serão abordadas metodologias para o desenvolvimento de uma pedagogia em Direitos Humanos-Fundamentais. Lev Vygotsky, ao lado de Jean Piaget, foi um dos pioneiros na criação de uma teoria acerca do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Essa obra identificará os principais conceitos dessas teorias e, no tocante à parte dogmática, serão tratados os principais institutos legais que expressam a educação em Direitos Humanos-Fundamentais, tomando os precedentes das conquistas de tais direitos no Brasil, de modo que sirva como base para se compreender as legislações atuais que instituem programas referentes a esse assunto. Tal possibilitará a análise crítica desses arcabouços dogmáticos que, indiretamente, tornam-se menores frente a importância da formação ética do indivíduo, tendo em vista que consciência jurídica vai muito além de se compreender leis.

Desta forma, concluir-se-á com o propósito de um projeto pedagógico da educação em Direitos Humanos-Fundamentais levando em consideração as abordagens teóricas e dogmáticas que servirão de aporte para o desenvolvimento de um sistema adequado de pedagogia acerca dos Direitos Humanos-

Fundamentais.

Inicialmente, a forma de trabalho será interdisciplinar, pois, trabalhará com o Direito, a Pedagogia, a Filosofia e a Psicologia, haja vista que, tais setores do conhecimento são de fundamental importância para a formação em Direitos Humanos-Fundamentais. Ao final da pesquisa, objetiva-se promover o diálogo transdisciplinar, uma vez que, há a pretensão de se oferecer uma nova forma de se educar o indivíduo para a cidadania.

PARTE I

PROLEGÔMENOS: A NOÇÃO GREGA DE PAIDEIA

Nosso tesouro está na colmeia do nosso conhecimento. Estamos sempre voltados a essa direção, pois, somos insetos alados da natureza humana, coletores do mel da mente. (Nietzsche)

O termo Paideia surgiu na Grécia Antiga, entendida como a formação do cidadão grego, desde a mais tenra idade, para o exercício ético de todos os atos concernentes à cidadania.

Essa formação, portanto, não abrangia apenas a educação escolar, mas a educação como um todo, envolvendo todas as searas da vida do indivíduo.

Werner Jaeger², em sua obra Paideia – A formação do Homem Grego, traça investigações extremamente importantes para nosso estudo. Jaeger, além de explorar a questão da paideia, elucida, logo na introdução de seu livro que paideia “não é apenas um nome simbólico. É a única designação exata do tema histórico nela estudado.” (JAEGER, 1995)

Nesse sentido, expõe Mariah Brochado³:

A paideia grega é definitivamente marcada por esta preocupação revolucionária, que procura meios estritamente racionais de induzir o indivíduo à prática das virtudes, de uma maneira tal, que ele mesmo pudesse refletir sobre seus atos e tornar-se seu próprio tribunal.⁴

Nesse liame, tem-se que, para que o indivíduo se torne seu próprio tribunal, é necessário que ele tenha real consciência de si. Consciência esta, que se pretende atingir, em nosso presente estudo é a consciência jurídica.

2 JAEGER, Werner. Paideia. A formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Herder, s/d. p. 01.

3 Em razão de uma retificação de registro, o prenome da autora Brochado passou a ser escrito com a grafia *Mariah*; no entanto, em algumas publicações, ainda consta a grafia antiga, qual seja, *Mariá*; esclarece-se, portanto, que, para fins de menção atual, optou-se pela escrita devidamente retificada, porém, nas citações, respeitou-se a forma antiga constante nas fichas catalográficas das respectivas publicações.

4 BROCHADO, Mariá. Paideia Jurídica: pressupostos e caracterização. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Vol. 80. No. 03. Ano XXIX, 2011. p. 04

Consciência⁵ advém do latim *conscientia*, que significa conhecimento. É *scientia + cum*, que significa “saber com”, ou seja, o sujeito consciente sabe consigo e com os outros. Desta forma, pode-se afirmar que a consciência possui estreita ligação com o entendimento do que é bom e o que é ruim, ou seja, age como agente criterioso para as ações.

No entanto, dizer que a consciência jurídica é tão somente o conhecimento de leis positivadas, é reduzir a importância da reflexão jurídica e valorar excessivamente o dogmatismo raso. Nas palavras de Maria Brochado:

Não pretendemos afirmar que a consciência que tende a perceber os fenômenos éticos sob a forma de juridicidade, ou seja, de comportamentos exigíveis objetivamente, não deva evoluir no sentido de conhecer as formas pelas quais esta exigibilidade aparece. mas pensar numa *paideia* jurídica como projeto pedagógico inclusivo do conhecimento dos seus próprios direitos é, antes de tudo, empoderar-se da ideia essencial de que um direito é algo que se exige, para que, num segundo passo, seja possível a apropriação e reivindicação lúcida de valores reconhecidamente jurídicos (e, portanto, exigíveis). e assim o são, não por um golpe autoritário de decreto, usando aqui lugar-comum para ilustrar as mazelas jurídicas; e sim, para o nosso próprio benefício, conquistados e situados em nosso *ethos* atual na forma de direitos humanos declarados. Esse proceder não é estático, obviamente, mas impulsiona o progresso ininterrupto das leis, das instituições jurídicas, como é da natureza de todo o *ethos* humano, espaço que “não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído.”⁶

Este trecho publicado no artigo de Brochado traz informações que devem ser destacadas. Inicialmente, a autora separa os fenômenos éticos dos fenômenos jurídicos, conforme pode-se constatar na citação apresentada.

A *paideia* jurídica em termos de projeto pedagógico é outro tema que será melhor tratado no decorrer deste trabalho. Isto porque, tratar da educação jurídica sem adentrar nos ramos psicopedagógicos seria construir um trabalho sem qualquer substrato individualizado, pois, a Faculdade de Direito não forma “educadores”, haja vista não possuir, em suas cadeiras, disciplinas voltadas para a licenciatura. Quando um jurista decide repassar seu conhecimento, tornando-se professor, tem que buscar conhecimento fora da graduação, através de pós-graduações *lato sensu* e

5 BROCHADO, Mariá. Consciência Moral e Consciência Jurídica. Belo Horizonte: Ed. Mandamentos, 2002. p. 45.

6 BROCHADO, Mariá. Paideia Jurídica: pressupostos e caracterização. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Vol. 80. No. 03. Ano XXIX, p. 110.

stricto sensu. Nas palavras espirituosas de Mariah Brochado⁷, ao falar sobre o amor que os acadêmicos do Direito têm pelo magistério, diz que “somos, de fato, experimentadores em sala de aula.” Isto porque, mesmo nas especializações, é raro encontrar um direcionamento técnico voltado para a atividade da licenciatura no Direito, e, o que temos, na prática, é a experimentação.

No entanto, quando se trata da formação cidadã do indivíduo, este conhecimento psicopedagógico se faz extremamente necessário para a construção da paideia. Sem aliar a Filosofia do Direito à Psicopedagogia, teremos, na verdade, projetos inexecutáveis de promoção da cidadania, como muitos que vêm sendo aprovados pelo Poder Executivo.

Tais projetos, quando não têm como ponto de partida, a construção desta paideia, tornam-se, o que a expressão idiomática “elefante branco⁸” bem define. Utilizando desta metáfora, pode-se dizer que, os projetos vultosos de Educação em Direitos Humanos-Fundamentais que são instituídos pelo Poder Executivo sem nenhum amparo filosófico e psicopedagógico, tendem a se tornar uma obra apenas bela de se ver, porém, de pouca utilidade.

Após a execução destes projetos sequer mensura-se o quanto tais medidas realmente repercutiram na vida dos educandos, e, o balanço prático da verdadeira formação ética é deixado em segundo plano. Não é raro encontrar alguns destes projetos de importância solar usados como estratégias políticas, o que é lamentável.

Para que a educação em Direitos Humanos-Fundamentais se dê de forma eficaz, é necessário o resgate da paideia grega, de modo que a construção da mesma se dê de forma incessante.

Na referida citação, Brochado também ressalta a ideia do reconhecimento do

7 BROCHADO, Mariah. Informação verbal. Aulas ministradas no segundo semestre de 2011 no Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da UFMG.

8 “Elefante Branco é uma expressão utilizada quando uma pessoa, empresa ou governo, constrói, compra ou cria algo de extrema inutilidade (...). A origem dessa expressão remonta há muitos séculos no antigo reino de Sião, onde os reis tinham o costume de enviar aos seus desafetos um elefante branco de presente. Animal raro e venerado, o elefante branco não podia ser sacrificado ou abandonado pelo seu dono, que corria o risco de ser amaldiçoado. Além disso, o animal exigia a melhor ração e a atenção de cuidadores às 24 horas do dia. Os gastos de manutenção eram tão elevados que seus donos acabavam arruinados. Quando o exército britânico ocupou aquele território, adotou o termo “elefante branco” como referência a todas as construções cuja manutenção supõe um custo muito mais elevado que os benefícios que possa proporcionar.” JUSTO, Eduardo. Qual é a origem do termo “Elefante Branco”? Disponível em: <http://www.eduexplica.com/2012/05/elefante-branco-e-uma-expressao.html>. Acesso em 10 de Agosto de 2013.

ser enquanto sujeito de direitos, o qual, se enxerga também no outro como tal. Desta forma, o indivíduo passa a se reconhecer como cidadão, a partir do momento que se enxerga no outro como isonômico.

É importante ressaltar, antes de adentrar neste mencionado mérito, que o reconhecimento prescinde de um empoderamento inicial do sujeito educando. Entende-se por empoderar-se, o mesmo que apoderar; no dicionário Michaelis⁹ da Língua Portuguesa, trata-se de “meter-se na posse de”, bem como “assenhorar-se”.

Doutrinariamente, o termo empoderamento foi usado, pela primeira vez na Pedagogia, em seu sentido transformador, pelo autor Paulo Freire. Neste diapasão, Leila de Castro Valoura, citando o referido autor, assim elucida sobre o termo em questão:

Empoderamento foi uma destas expressões ricamente definidas pelo educador. Embora a palavra *Empowerment* já existisse na Língua Inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.¹⁰

O empoderamento é o ponto de partida para se iniciar o processo pedagógico em educação em Direitos Humanos-Fundamentais. No entanto, ele não acontece apenas no princípio, mas perpassa por todo o caminho, e, a cada grau de empoderamento, o indivíduo passa a se situar em graus mais elevados da consciência de si e do outro.

Neste liame, segue nas palavras de Betsaida [et al]:

A vivência de uma sociedade democrática não se limita a conhecer as leis ou efetuar sanções para aqueles que as viola, mas depende de um processo de apropriação destas para empoderamento dos indivíduos. Aspirar esta sociedade implica em buscar indivíduos que tenham desenvolvido em si uma consciência jurídica e ética, ou seja, que tenha acesso, entendimento e aproprie-se das leis de

9 MICHAELIS – Dicionário de Português online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=empoderar>. Acesso em 13 de Agosto de 2013.

10 VALOURA, Leila de Castro. Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento em seu sentido transformador. p. 02. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf. Acesso em 13 de Agosto de 2013 às 20:00 h.

seu tempo.¹¹

Isto porque, o empoderamento é a verdadeira força-motriz da Educação em Direitos Humanos-Fundamentais; ou seja, para que esta almejada formação se dê de forma profícua, é necessário que o indivíduo se empodere dos direitos que lhe são inerentes, de modo que, assim, passe a pleitear seu reconhecimento de forma consciente.

Este processo de formação não pode se dar de forma isolada, tampouco, basta conhecer as leis. Como já dito, a educação em Direitos Humanos-Fundamentais deve se dar em todas as searas da vida do indivíduo; por isso, a necessidade de se educar nos moldes da paideia grega.

Joaquim Carlos Salgado realizou três conferências na USP em 2012, o que resultou na publicação dos Cadernos de Pós-graduação em Direito¹², cujo texto geral intitulado “O Espírito do Ocidente, ou a Razão como Medida” foi subdividido em “A Cultura Grega: A descoberta da razão”, “A Razão Teorética como Medida: Ciência e Verdade” e “A Razão Prática: a Ética e a Razão como medida”. Neste capítulo, as informações valiosas trazidas no primeiro texto mencionado devem ser pontuadas, de modo a se compreender a paideia grega e o objeto deste trabalho.

Inicialmente, Joaquim Salgado demonstra as três fases da formação do homem grego, ou seja, da paideia. Segundo o jusfilósofo¹³, são elas: a *areté* (fase heróica), *téchne* (fase política) e *sophia* (fase científica).

Nos estudos de Werner Jaeger sobre paideia, encontra-se o seguinte apontamento sobre *areté*:

Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. Basta isso para concluirmos onde devemos procurar a origem dela. É às concepções fundamentais da nobreza cavaleiresca que remonta a sua raiz. Na sua forma mais pura, é no conceito de *arete* que se encontra o ideal de educação dessa época.¹⁴

11 BETSAIDA, Adla e outros. Qual escola queremos? Educação em Direitos Humanos. Em Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira. Organização: Mariah Brochado, Décio Abreu e Natália Freitas. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Proex, 2009. p. 39.

12 SALGADO, Joaquim Carlos. Cadernos de Pós-Graduação em Direito : estudos e documentos de trabalho / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP, São Paulo, n. 1, 2011.

13 *Op. cit.* p. 06.

14 JAEGER, Werner. Paideia. A formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo:

Nesse momento histórico, segundo Salgado¹⁵, o homem grego é chamado a ser herói do povo, de modo a tomar a defesa da pólis. Este heroísmo mostra-se evidente na arte grega, sobretudo nas esculturas evidenciando o belo (ênfatisando o corpo masculino) e na literatura, na qual destacavam-se a poesia – como a Odisseia de Homero, por exemplo, e a dramaturgia – como Antígona de Sófocles.

Manuel Alexandre Júnior, no prefácio da obra Retórica (Aristóteles), assim preceitua:

Desde Homero que a Grécia é eloquente e se preocupa com a arte de bem falar. Tanto a Ilíada como a Odisseia estão repletas de conselhos, assembleias, discursos; pois, falar bem era tão importante para o herói, para o rei, como combater bem.¹⁶

A arte acompanha as transformações sociais, logo, torna-se o retrato de determinada época. É possível inferir os valores de uma determinada sociedade ao analisar os arquétipos¹⁷ construídos na arte, os quais se tornam um espelho do homem de seu tempo.

Para analisar o conceito de paideia na Grécia sob a ótica da areté, basta observar as artes acima mencionadas; dentre elas, observa-se que o corpo masculino era cultuado na era heróica dos gregos, e este fato retrata-se nas

Herder, 2010. 5a. ed. p. 25.

15 SALGADO, Joaquim Carlos. Cadernos de Pós-Graduação em Direito : estudos e documentos de trabalho / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP, São Paulo, n. 1, 2011. p. 09

16 ALEXANDRE, JR., Manuel. (prefácio) ARISTÓTELES. Retórica. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005. p. 10. Disponível em: http://search.4shared.com/postDownload/CB2Nn5vn/aristoteles_-_retrica.html. Acesso em 29 de Setembro de 2013. p. 16.

17 “O arquétipo é um conceito tipicamente neoplatônico, inspirado em Plotino. Segundo esta concepção, há um universo no qual tudo é permanente e imutável, povoado por ideias originais. Desta forma, no mundo das percepções sensíveis, tudo é mera reprodução do que existe na esfera superior. Através da influência exercida por este pensamento, a expressão arquétipo alcançou o Cristianismo filosófico, e logo foi adotado por Agostinho. Na psicologia analítica, criada por Carl Gustav Jung, este conceito se refere às imagens primitivas inseridas no inconsciente coletivo desde os primórdios do ser humano. São moldes inerentes ao ser desde o princípio da existência, os quais têm a função de atuar como fonte primordial para o amadurecimento da mente. Esta concepção foi inspirada exatamente no mundo das ideias de Platão, que nada mais é do que a matriz de tudo que há no que consideramos a nossa realidade. (...) Os símbolos arquetípicos são encontrados nos mitos originais, nas mais variadas religiões, em lendas que já fazem parte da bagagem cultural coletiva, os quais marcam definitivamente a consciência e particularmente a esfera do inconsciente humano. Alguns destes arquétipos: a figura materna, a imagem do pai, a criança, o herói, o divino, entre outros. Eles constituem, para a psicologia junguiana, manifestações imateriais que modelam os eventos psíquicos.” SANTANA, Ana Lúcia. Arquétipos. Disponível em: <http://www.infoescola.com/psicologia/arquetipos/>. Acesso em 08 de Setembro de 2013 às 14:30 h.

famosas esculturas dos corpos que eram esculpidos em perfeição e admirados pela sociedade grega. Cabe frisar que a admiração pelo homem grego vai muito além do aspecto visual; enaltece-se o homem virtuoso, formado na paideia e capaz de participar ativamente da pólis. Obviamente, conforme é sabido pelos estudos dessa época, esta educação na paideia era dada apenas aos homens livres, sobretudo aos nobres (excluindo-se as mulheres, os escravos e os homens sem posses).

Jaeger¹⁸ informa que “o homem comum não tem areté e, se o escravo descende por acaso de uma família de alta estirpe, Zeus tira-lhe metade da areté e ele deixa de ser quem era antes.”

Na Odisseia, percebe-se claramente, a força e o heroísmo atribuídos aos guerreiros e lutadores.

Daí a necessidade de se formar o homem grego em todas as searas: educacional, literária, artística, matemática, científica, esportiva, ética, etc.

Sobre esta formação, a qual toma-se por base a paideia grega, Salgado esclarece sobre o pensamento aqui discorrido:

Paideia é o ideal de formação do homem para a liberdade, e dentro desse ideal estão evidentemente as seguintes dimensões: a estética, a ética e a científica, como entendiam os gregos.

(...)

Aqui o que se releva é a formação pura e simplesmente, não a formação profissional apenas, mas a formação de uma pessoa humana como cidadão, como um ser livre. Formar o homem para ser livre é a tarefa mais urgente que tem qualquer Estado que se dirige à realização dos direitos fundamentais, à realização dos Direitos Humanos.¹⁹

Ainda sobre a areté presente em praticamente toda a tragédia de Sófocles, percebe-se, em seu bojo, elementos extremamente atuais, sobretudo no que tange à consciência de si e do outro. Dedicar-se-á parte deste capítulo para equiparar Antígona à educação em Direitos Humanos-Fundamentais, tendo como pano de fundo a moralidade. Para tanto, além da tragédia original, será utilizada uma obra de Bárbara Freitag, que trata de uma releitura de Antígona nos moldes pretendidos. Neste liame, prossegue-se à exposição.

18 JAEGER, Werner. Paideia. A formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Herder, 2010. 5a. ed. p. 26.

19 SALGADO, Joaquim Carlos. Paideia ou educação em Direitos Humanos Fundamentais? *in* Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira. BROCHADO, Mariá e outros (Org.)(2009) Belo Horizonte: Ed. UFMG: Proex. p. 29 e 30

A escolha da tragédia grega por Bárbara Freitag, para ilustrar a questão da moralidade, se deu por três motivos: primeiramente, em razão da expressão artística que atingia profundamente o povo grego naquela época, ou seja, a linguagem, as emoções e o conflito faziam com que o público se enxergasse nos personagens, refletindo moralmente sobre suas condutas; em segundo lugar, há uma educação do público por trás da encenação, pois, a tragédia encena vários pontos de vista, problemas e conflitos, permitindo ao público formar sua própria opinião; e, por último, a função catártica, enquanto tensão pulsional e identificação das pessoas a um ou outro personagem da peça. Daí, o questionamento central de sua análise, a qual é esclarecida nas primeiras linhas do texto: “como devo agir?” Freitag aponta a cinco novos questionamentos que se desdobram a partir deste, quais sejam:

- Como posso julgar a minha ação ou a dos outros?
- Quais os critérios segundo os quais faço esse julgamento?
- Segundo que máximas, princípios ou valores deve orientar-se (minha ou) a ação (dos outros)?
- Como posso ter certeza de que os princípios (ou valores) pelos quais oriento a minha ação ou julgo a ação dos outros sejam os princípios certos, justos e corretos?
- Qual a relação entre a moralidade individual e a normatividade social?²⁰

No decorrer destes elementos, a autora utiliza-se da interdisciplinaridade entre psicologia, sociologia e filosofia como substrato à sua teoria, revelando, pois, que, a conduta humana sofrerá influência de suas condições genéticas, do meio em que vive e das suas pré-compreensões²¹ de mundo. Esta releitura de Antígona à luz da moralidade, traz uma série de apontamentos importantes para se refletir acerca

20 FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 4a. Edição, 2005. p. 13

21 Neste sentido, optou-se por uma abordagem gadameriana da pré-compreensão, que, as palavras de Rezende, aludem ao seguinte esclarecimento: “Para Gadamer, a compreensão tem como ponto de partida os preconceitos do intérprete (pré-juízos). Os pré-juízos são muito mais do que simples juízos individuais, mas constituem a realidade histórica do ser . E sobre o que vem a ser esse “preconceito”, Gadamer nos esclarece que, em si mesmo, “preconceito (Vorurteil) quer dizer um juízo (Urteil) que se forma antes da prova definitiva de todos os momentos determinantes segundo a coisa.” (...) Esses preconceitos – ou pré-juízos – que estruturam e dão forma à compreensão, não são arbitrários, pois, segundo Gadamer, a compreensão somente é possível quando as opiniões prévias com as quais ela tem seu início não são arbitrárias. É por essa razão que Gadamer afirma que “faz sentido que o intérprete não dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto a sua legitimidade, isto é, quanto a sua origem e validade.” REZENDE, Daniela e MOURA, Rafael. A pré-compreensão e a compreensão na hermenêutica de Hans Georg Gadamer e suas implicações na interpretação do Direito. Phronesis: Revista do Curso de Direito da FEAD. Número 06. Janeiro/Dezembro de 2010. Disponível em: <http://revista.fead.br/index.php/dir/article/download/273/212>. Acesso em 10 de Novembro de 2013 às 13:00 h.

da conscientização das pessoas sobre o Direito, sobretudo na visão do homem grego.

A referida autora em sua obra “Itinerários de Antígona”, apresenta de forma comparativa e figurativa, a questão da moralidade, utilizando-se dos personagens da tragédia grega, sobretudo as figuras de Creonte e Antígona. Em uma análise da “moral da história”, diz que:

A discussão multi- e interdisciplinar da questão da moralidade revelou a complexidade e a profundidade da questão, os conflitos internos e externos em que nos movimentamos, deixando claro: viver significa agir, mas agir é perigoso, pode custar-nos (ou a outros) até mesmo a vida. É essa a lição de Antígona. E, no entanto, é preciso agir, é preciso optar e assumir a responsabilidade pela nossa vida individual e coletiva.²²

À medida que a moralidade traz uma situação de ação do sujeito inteirando com a sociedade, é de interesse da sociologia; enquanto análise individual e coletiva do julgamento de certo e errado, justo e injusto, bem e mal, é de interesse da filosofia; como estudo dos motivos pelos quais os indivíduos são levados a agir de certa forma, diz respeito à psicologia. Porém, a mesma também deixa claro que essa questão não pode ser enfocada por apenas uma dessas disciplinas, sob pena de não responder a todas as perguntas com que nos deparamos no decorrer do estudo da moral. Ela ainda fala que, obviamente, a ação moral pressupõe um sujeito livre para agir de acordo com certos princípios, mas principalmente tendo consciência das consequências dos seus atos e sendo responsável por eles.

Isto porque, na referida obra, há uma interdisciplinaridade entre as citadas disciplinas, apresentando, magistralmente, a divisão e ajuntamento das três searas, quando o assunto é a moralidade. Em se tratando dos estudos sobre a paideia grega na formação atual em Direitos Humanos-Fundamentais, também é imprescindível realizar a interdisciplinaridade, levando, posteriormente, à uma transdisciplinaridade.

A autora utiliza a metáfora do palco para explicar sobre interdisciplinaridade, a saber:

(...) Poderíamos dizer que os holofotes das três orientações

22 FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 4a. Edição, 2005. p. 276.

aqui introduzidas (ref. filosofia, sociologia e psicologia) foram dirigidos para o mesmo cenário, estando, contudo, dispostos em diferentes pontos do teatro, lançando sobre os atores diferentes luzes e sombras. Adicionalmente, cada um são de diferentes cores (azul, vermelho, amarelo) produzindo um efeito distinto sobre os personagens do cenário. Na visão de conjunto, o efeito é integrador.²³

Através dessa figura, a autora pretende demonstrar como se daria o efeito integrador da luz no palco, ou seja, se seria possível uma teoria ética capaz de produzir esse efeito de conjunto.

O trabalho proposto por Bárbara Freitag nos Itinerários de Antígona é interdisciplinar, enquanto, na educação em Direitos Humanos-Fundamentais nos moldes da paideia grega, é transdisciplinar²⁴.

Ainda sobre a proposta interdisciplinar, a autora defende que não é possível fazer um recorte fiel na história, no sentido de se estudar (por ex., a moralidade) a partir deste ou daquele ponto; quem dirá analisar somente sob o aspecto de uma disciplina ou outra. Nesse sentido, aduz:

É difícil demarcar os limites entre a filosofia e a sociologia, como é difícil estabelecer as fronteiras entre a sociologia e a psicologia. (...) há várias opções: recorrer ao pensamento filosófico cronologicamente mais próximo (via de regra, a Revolução Francesa) ou recorrer a fontes mais antigas (via de regra, a Grécia Antiga).²⁵

Analisando a terceira peça da trilogia tebana, tem-se a catarse inicial da peça grega²⁶ que se dá com a morte de Polinices, irmão de Antígona, que, por determinação do governante Creonte, não receberá as honras de um funeral em

23 *Ibidem*.

24 GUSTIN, Miracy. Informação verbal. Aulas ministradas no primeiro semestre de 2012 no Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da UFMG: A Profa. Dra. Miracy Gustin faz uma diferenciação entre unidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para a referida professora, o trabalho unidisciplinar busca enfoque em apenas uma ciência, isto é, não se relaciona com as demais; na pluridisciplinaridade há cooperação de enfoques de várias áreas, porém, cada um trata apenas do que é devido; na interdisciplinaridade, além da cooperação, as disciplinas relacionam-se entre si, havendo uma coordenação de disciplinas conexas; por fim, a transdisciplinaridade vai além de todos esses processos mencionados, pois, após o trabalho passar pelos processos de pluri e interdisciplinaridade, há a produção de uma teoria única, com meandros próprios e certa autonomia.

25 FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 4a. Edição, 2005.

26 SÓFOCLES. Antígona. Trad. J. B. de Mello e Souza. Versão para e-book (fonte digital), 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/antigone.pdf>. Acesso em 09 de Agosto de 2013.

razão de ter sido acusado de traição. O grande questionamento moral que se faz é acerca da postura de Antígona, que, desobedecendo as ordens de Creonte, enterra seu irmão, contrariando assim, a lei da pólis.

Ao ler a peça, nas primeiras cadeiras da universidade, o estudante graduando tem uma tendência inata de defender a postura de Antígona, haja vista que, em um primeiro momento, a lei da pólis se apresenta injusta. O estudante de Direito assim assume tal postura em razão de suas primeiras reflexões jurídicas ainda carecerem de estudos que serão aprofundados no decorrer do curso, sobretudo em aspectos atinentes às teorias da justiça.

Além do mais, o ser humano tende a defender o mais fraco; trata-se de um instinto natural, e, no caso em tela, o leitor tende a apresentar uma certa compaixão pela atitude de Antígona, mesmo sabendo que a personagem não estava legitimada para tal; isto porque Antígona baseia suas atitudes nas leis divinas, e não nas leis dos homens; para o grego, em razão de suas crenças, não ser devidamente sepultado traria como consequência sua alma vagar eternamente. Dada a religiosidade de Antígona, para a mesma, era inadmissível que a alma de seu irmão sofresse tal sina, e, portanto, desrespeitou a lei dos homens e fez valer a lei dos deuses.

Em uma análise mais profunda, porém, Bárbara Freitag²⁷ aponta ao questionamento da conduta de Antígona; para a autora, Antígona apresenta uma postura muito mais radical do que a de Creonte, haja vista que a personagem está cega pela sua religiosidade e não consegue enxergar juridicamente; Freitag ainda avança, no sentido de chamar a atenção para o fato de que, Antígona não está aberta para o diálogo em razão de sua condição social: a personagem é mulher, grega e inserida em uma sociedade em que a mesma ainda não era reconhecida como pessoa – ou seja, infelizmente, suas reflexões estão limitadas a esta realidade; além de todas essas características, Freitag ainda diz que, por causa destes fatores, não se podia exigir uma de Antígona uma consciência voltada para a juridicidade.

Nas palavras da autora:

Na versão de Sófocles, Antígona não está aberta para o diálogo, fecha-se a todos os argumentos (de Ismena, do próprio Creonte e às advertências do coro e de Tirésias),

27 FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 4a. Edição, 2005.

pois está profundamente convencida da validade da norma que orienta a sua conduta (enterrar o irmão Polinice). Antígona conhece e reconhece a norma, que, por ser divina (em sua opinião), não é suscetível de questionamento, impondo-se a ela como destino, fatalidade.²⁸

Segundo Freitag, Creonte estaria muito mais consciente juridicamente do que Antígona, haja vista sua posição social, sua pertença ao universo masculino e à educação formal que tivera. Neste universo, o mesmo estaria muito mais aberto ao diálogo do que Antígona. Entretanto, mesmo possuidor dessa capacidade, Creonte a ignora, em razão de sua decisão estar eivada de paixão e cólera. Nesse sentido, explana Freitag:

Há uma coisa comum a Antígona e Creonte: eles agem antes de pensar, antes de consultarem-se com outros, antes de avaliar as verdadeiras consequências de seus atos, antes de justificar racionalmente (para si mesmos e para os outros) os princípios ou as normas que orientam sua ação. Em verdade, ambos agem movidos por um afeto (paixão e cólera).²⁹

Segundo Freitag, neste caso, ambos os personagens rompem com a possibilidade da ética discursiva, visto que não puderam justificar racionalmente suas ações. A ação moral, portanto, deve passar pelo crivo da racionalidade, o qual, será necessário, invocar os preceitos básicos da Filosofia Moral para se chegar ao trajeto de uma maior conscientização.

Tais estudos são invocados na Ética do Discurso, sobretudo na teoria habermasiana, a qual, a autora discorrerá brevemente, apontando como possível solução dos conflitos morais presentes em Antígona.

Freitag questiona que tipo de ajuda prática podemos então obter da ética discursiva para resolver nossos dilemas de ação. Para isto, conforme mencionado, a mesma invoca o pensamento habermasiano^{30 31}, e, em resposta, lança alguns pontos consideráveis. Isto porque, a teoria de Habermas, nesse sentido, traz uma enorme contribuição, visto que sua ação comunicativa visa o consenso entre os participantes do desta integração social democrática e participativa. No entanto, não

28 *Ibidem*.

29 *Ibidem*.

30 HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

31 HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

é objetivo deste trabalho adentrar na Filosofia Analítica, visto que busca-se estudar a Educação em Direitos Humanos-Fundamentais nos moldes da paideia grega (primeiro pilar deste estudo); logo, a interlocução se dá, em primazia, na Filosofia Grega. As contribuições dos demais filósofos (ex: Habermas) dão-se de forma pontual neste trabalho, uma vez que, a magnitude de suas obras necessitariam de um estudo único para este fim.

Os pontos do pensamento habermasiano apontados por Freitag, neste liame são:

1) Ela (a ética discursiva) nos dá o direito (mas também a obrigação) de questionamento das normas vigentes.

2) Normas que não passaram por esse viés argumentativo, não teriam, em rigor, validade universal.

3) Esclarece-nos sobre os efeitos colaterais das nossas ações.

4) Obriga-nos a assumir a perspectiva de cada um dos participantes no discurso prático.

5) Freia-nos em nossa disposição de agir precipitadamente.

6) Assegura-nos, com grande probabilidade, a aprovação dos demais participantes pela ação realizada.

Diante disso, retomando ao pano de fundo, Freitag questiona: teria sido possível evitar o desfecho sangrento da tragédia Antígona?

Como já dito anteriormente, havia a tensão entre a lei da *pólis* e a lei do *oikos*, na qual, Freitag enuncia:

Segundo a ética discursiva, essa é a condição da impossibilidade da ação verdadeiramente moral. Os atores precisam justificar racionalmente suas ações e não podem deixar-se levar pelas emoções. (...) ter-se-ia de convencer especialmente Antígona e Creonte a buscar um consenso por vias argumentativas.³²

Após tal análise, Freitag, de forma bastante vivaz, diz que, por se tratar de uma tragédia grega, e dado o caráter pedagógico da mesma, inserir Antígona e Creonte na ética do discurso perderia o sentido da peça. Entretanto, a abordagem ímpar feita pela autora permite uma releitura da questão da moralidade, sobretudo

32 FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 4a. Edição, 2005.

da formação do indivíduo em Direitos Humanos-Fundamentais, vez que a conscientização do ser enquanto sujeito de direitos é fundamental para que o empoderamento que levará à formação do indivíduo na paideia.

Passada a fase heróica (areté), na qual a figura da tragédia de Antígona restou-se fundamental para elucidar aspectos importantes sobre a consciência moral e jurídica, a *téchne* política se faz presente, em um segundo momento, para remodelar a noção de paideia. Sobre a *téchne*, Salgado elucidada:

O segundo momento desse ideal de formação é o preparo do homem grego para a política, com o advento da democracia. A direção da comunidade, sua administração, a elaboração de suas leis e tudo o mais que a ela se refere, estava nas mãos dos próprios membros da comunidade. Daí a necessidade de preparar e formar o cidadão para os debates na ágora, o que fez surgir um dos modos de convivência mais racional jamais conhecido, o diálogo, a busca da solução dos problemas comuns através da razão, ou seja, pelo consenso, ou da experiência da liberdade.³³

Este momento merece atenção especial, tendo em vista que, a figura dos sofistas e dos filósofos socráticos serão determinantes para sua exemplificação.

O terceiro momento trabalhado por Salgado é a *sophia* científica, que, nas palavras do autor, caracteriza-se pelo que se segue:

Trata-se de buscar a explicação do real enquanto tal, não por um mito que o tenha criado externamente, pressuposto a essa realidade; trata-se de encontrar na realidade mesma a sua explicação com a só força da razão, que nesse mister tudo pode. Trata-se de encontrar a verdade do real enquanto tal no próprio real, através da razão, o que é feito pela descoberta não desta ou daquela verdade, deste ou daquele objeto, ocasionalmente, mas de como descobrir a verdade controladamente. Em síntese, trata-se não de descobrir esta ou aquela verdade científica, mas de descobrir a própria ciência, ou seja, da descoberta de como descobrir indefinidamente verdades cientificamente válidas, o método. Daí, a Filosofia, o amor ao saber, o saber pelo saber, não se contentando aquele que procura o conhecimento, com apenas buscar conhecer o que lhe seja útil, mas aquilo que o realiza na *eudaimonia* ou perfeição de um ser portador do *logos*.³⁴

33 SALGADO, Joaquim Carlos. Cadernos de Pós-Graduação em Direito : estudos e documentos de trabalho / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP, São Paulo, n. 1, 2011. p. 10.

34 *Op. cit.* p. 12.

O autor³⁵ também alude que, neste momento da história grega, há um salto da explicação mítica para a razão epistêmica, qual seja, a descoberta da razão.

Neste momento, a educação é uma questão *a priori*, pois, trata-se do meio pelo qual se atinge a razão, e, por sua vez, a consciência jurídica³⁶ como síntese dos movimentos da consciência moral subjetiva e intersubjetiva (SALGADO, 2007).

Prosseguindo a abordagem sobre a paideia grega, passa-se agora, à análise dos pensamentos de três filósofos que foram os grandes pilares da filosofia ocidental: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Sócrates, ao utilizar a inscrição do templo do deus Apolo que aludia o termo “conhece-te a ti mesmo”, fazia um apelo à consciência, no sentido de reflexão dos próprios atos.

O referido filósofo nasceu em Atenas na Grécia Antiga no período do século IV a.c., e se tornou um divisor de águas para a filosofia ocidental. Naquela época havia a figura dos sofistas, que eram professores, detentores da arte da retórica que lecionavam diversos conteúdos para os cidadãos atenienses, sobretudo os jovens. Sócrates percebeu que os educandos não eram formados no saber, mas sim, ludibriavam-se com a bela erística dos sofistas, os quais faziam os alunos acreditarem que estavam sendo bem formados, dignos de serem bons cidadãos atenienses.

Sócrates, com seu método maiêutico, o qual o próprio chamava de “parto das ideias”, perguntava aos indivíduos atenienses o significado de determinados conceitos. Para tanto, ele não se apresentava como professor, mas sim, como aquele que “nada sabia”, mas que necessitava de uma explicação. Após as explicações rasas dadas por aqueles que se valiam da sofística, Sócrates perguntava outro conceito em cima daquele já respondido, e, com isso, o interlocutor ia aprendendo muito mais do que de fato, ensinando. Isto porque, Sócrates buscava as respostas através das próprias pré-compreensões do indivíduo, que buscava dentro de si as respostas. Ocorre que, em um determinado momento, o interlocutor não sabia mais responder, se equivocava ou se contradizia. Dessa forma, Sócrates fazia seu interlocutor chegar à conclusão de que ele também nada sabia.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ “Podemos, pois, figurar como no plano da pura consciência, a consciência moral subjetiva que mira o objeto; como consciência de si, a consciência moral intersubjetiva que é a consciência que se remete à outra consciência, e como razão, síntese desses dois momentos, a consciência jurídica (...)” SALGADO, Joaquim Carlos. A ideia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do direito como maximum ético. Belo Horizonte: Del Rey, 2007. p. 67.

Neste aspecto, a consciência para Sócrates, ou seja, o conhecer-se, era que o homem fosse capaz de julgar seus próprios atos. Para tanto, era necessário que o indivíduo fosse educado segundo a noção de *paideia*. Segundo Brochado:

Sócrates se sente imbuído da missão de educador de almas. A *paideia* grega é definitivamente marcada por esta preocupação revolucionária, que procura meios estritamente racionais de induzir o indivíduo à prática das virtudes, de uma maneira tal que ele mesmo pudesse refletir sobre seus atos e tornar-se seu próprio tribunal. A ação moral deixa de ser uma conduta irrefletida no sentido de que passa a se convencer racionalmente. A ação boa passa a encontrar justificativas de exigibilidades racionais, ou seja Sócrates tenta convencer a todos de que o bem deve ser alcançado não porque assim determinam mandamentos costumeiros imemoriais, mas porque assim se concluiu a partir de uma reflexão racional.³⁷

Para falar sobre a consciência, há que se tratar da racionalidade em suas duas searas (teórica e prática), as quais, didaticamente, Mariah Brochado discorre sobre:

A compreensão grega de racionalidade engloba duas esferas que são imediatamente perceptíveis a partir do momento em que nos experimentamos como seres livres: a teórica e a prática. A razão epistêmica (teórica) volta-se para o conhecimento cada vez mais preciso e completo das coisas. a razão prática tem o conhecimento como um meio para alcançar um objetivo maior, que é o agir ético. Desenvolver-se racionalmente significa aprimorar-se tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. esta é a conclusão expressa nas palavras de Mondolfo: “ter cuidado e preocupação da alma para torná-la melhor: intelectual e moralmente ao mesmo tempo, e pelo mesmo processo ativo de purificação e aperfeiçoamento”. A formação que pretende essa plenitude no ser humano é o que os gregos entendiam por *paideia*, vocábulo empregado vulgarmente para significar apenas a criação dos meninos (de *paídos*: criança), mas que em muito transcende a essa significação inicial no pensamento de Sócrates, tendo em vista que, sua descoberta na cultura grega, dar-se-á no núcleo da *paideia*.³⁸

Joaquim Carlos Salgado³⁹, ao aludir sobre o *logos* como faculdade de

37 BROCHADO, Mariá. Consciência Moral e Consciência Jurídica. Belo Horizonte: Ed. Mandamentos. 2002. p. 128 e 129.

38 BROCHADO, Mariá. *Paideia* Jurídica: Pressupostos e caracterização. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Vol. 80, número 3, ano XXIX, p. 02.

39 SALGADO, Joaquim Carlos. Cadernos de Pós-Graduação em Direito : estudos e documentos de trabalho / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP, São Paulo, n. 1, 2011. p.

produzir conceitos, juízos e raciocínios, expõe sobre a razão para os gregos dada em dois níveis diversos: o primeiro, chamado *diánoia (ratio)*, é o entendimento propriamente dito, ou seja, a capacidade de produzir conhecimento; o segundo, *nous (intellectus)*, é a razão propriamente dita; nas palavras do autor, “é a faculdade de conhecer os princípios de toda ciência, da *epistéme* em geral.”

Conforme é sabido, Sócrates não deixou um legado de obras por escrito; no entanto, deixara discípulos, dentre eles, Platão, que expôs as ideias socráticas em formato dialogal, fazendo com que os leitores/interlocutores também se sintam parte do diálogo exposto nas obras.

Esta forma dialogal dos textos platônicos é, além de um estilo próprio, um salutar propósito à compreensão da mensagem. Isto porque o diálogo propicia a troca, ocorrendo uma verdadeira maiêutica com o próprio leitor, que também faz parte do processo de aprendizado.

Neste ponto, o leitor é também um personagem apreendedor/formador do processo de busca pelo esclarecimento dos conceitos. Tal produto da concepção filosófica da verdade fora fruto de um trabalho maiêutico. Desta forma, os diálogos são uma exortação à filosofia, um convite à utilização da retórica para o “bem”.

O que seria tal utilização para o “bem”? Para se fazer entender, cumpre-se diferenciar os conceitos retórica e erística, antes de adentrarmos ao cerne da questão da paideia da da Educação em Direitos Humanos-Fundamentais.

Entende-se por retórica a arte do convencimento, na qual faz-se com que o interlocutor se convença de que a fala do orador está correta. Ocorre que este convencimento não pode ser feito de forma desmedida, mas sim, através da maiêutica, que, por sua vez, é a busca do conhecimento no interior do homem. Desta forma, valendo-se da arte da retórica, o orador faz-se compreender através das próprias pré-compreensões do interlocutor. Por isso, pode-se afirmar que o objetivo da retórica não é apenas o convencimento do certo ou errado, mas fazer com que o próprio receptor da mensagem chegue sozinho à conclusão da ideia implícita do discurso.

Sobre retórica, salienta Michel Meyer:

A definição de retórica é conhecida: é a arte de bem falar, de mostrar eloquência diante de um público para ganhar a sua

causa. Isto vai da persuasão à vontade de agradar: tudo depende [...] da causa, do que motiva alguém a dirigir-se a outrem. O carácter argumentativo está presente desde o início: justificamos uma tese com argumentos, mas o adversário faz o mesmo: neste caso, a retórica não se distingue em nada da argumentação. [...]. Para os antigos, a retórica englobava tanto a arte de bem falar - ou eloquência - como o estudo do discurso ou as técnicas de persuasão até mesmo de manipulação.⁴⁰

Acerca da retórica aristotélica⁴¹ (sistematizada a partir da retórica socrática), apreende-se que a mesma é o produto da experiência consumada de hábeis oradores, resultante de uma análise de suas estratégias e das codificações de preceitos nascidos da experiência de cada um. Assim, não pode a retórica ser produto de uma demodê idealização de princípios convencionados para persuadir e convencer outras pessoas, tão somente.

Manuel Alexandre Júnior, no prefácio da obra *Retórica de Aristóteles*, assim esclarece:

A retórica é uma das artes práticas mais nobres, porque o seu exercício é uma parte essencial da mais básica de todas as funções humanas. Daí a especial atenção que Aristóteles lhe dedicou, corrigindo tendências sofisticadas e codificando princípios metodológicos e técnicos que, com o evoluir da tradição, se haveriam de consagrar num cânone retórico de grande fortuna e proveito.⁴²

Dada a preocupação que os socráticos tiveram com a educação, não é de se estranhar que o discurso proferido nesta situação fosse estudada com rigor pelos mesmos. A erística, tão combatida por Sócrates, consiste na disputa argumentativa do debate, com o intuito apenas de se vencer uma discussão e não necessariamente de se buscar a verdade.

E por força dessa capacidade terá o médico e o instrutor de ginástica como teus escravos; quanto ao especialista em finanças, passará a ganhar dinheiro não para si, mas para ti, que possuis a capacidade de discursar e persuadir as multidões.⁴³

40 MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1997.

41 ARISTÓTELES. *Retórica*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Versão digital. 2005. Disponível em: http://www.4shared.com/office/CB2Nn5vn/aristoteles_-_retrica.html. Acesso em 23 de Agosto de 2013 às 15:00 h.

42 MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1997. p. 10.

43 PLATÃO. *Górgias*. In: *Diálogos II*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007, p.50.

O discurso do vencedor tomado como a capacidade tão somente de persuadir o interlocutor em um jogo de palavras onde se vence o melhor argumento é, na verdade, erístico.

Na formação em Direitos Humanos-Fundamentais, almeja-se buscar a correta aplicação da retórica, na qual deve-se atentar para não cair no argumentativismo vazio da erística.

Isto porque o educando deve, primeiramente, se enxergar como cidadão – que se dá a partir do processo maiêutico - e, dialogicamente, conscientizar-se dos Direitos Humanos e Fundamentais que são inerentes ao ser humano. Tal somente será possível se a retórica do educador for aplicada de forma correta. Trabalhar-se-á com este aspecto do discurso correto no próximo capítulo, que enfocará nas bases psicopedagógicas da Educação em Direitos Humanos-Fundamentais, aludindo às teorias de Perelman e Vigotsky, dentre outros.

Retomando as ideias dos filósofos gregos, neste limiar entre a retórica e a erística, tem-se a figura dos sofistas, que foram filósofos que viveram por volta de 450 a.C., e, de forma itinerante pela Grécia, viviam a promover a educação dos cidadãos gregos que tinham condições de pagar-lhes pela prestação do serviço. Dentre os ensinamentos dos sofistas, havia um foco central que era o logos ou o discurso, pautado em estratégias argumentativas.

Os sofistas eram professores que ensinavam aos seus discípulos a importância de se vencer um discurso, não importando se a causa era justa ou não. Inclusive a moral é tratada pelos sofistas como um empecilho para a conduta humana, portanto, para eles, a moral não pode ser vista como uma diretriz racional do agir humano.

Em um complicado jogo de palavras, visto claramente nos diálogos de Platão, os sofistas utilizavam-se do discurso erístico para demonstrar sua “verdade” particular. O sofisma pautava-se na ideia do relativismo e na subjetividade dos valores.

Sócrates se diferenciava dos sofistas, questionando o modo de ensino sofístico e fazendo com que as pessoas refletissem, em um discurso maiêutico inserido na espiral dialética.

De acordo com o pensamento pré-socrático, os atos dos homens devem ser guiados pela conveniência individual. Daí vislumbram-se os ensinamentos sofísticos

(combatidos por Sócrates) embasados na importância de se vencer um discurso, ainda que eticamente não fossem em si éticos.

Enquanto os sofistas se preocupavam com a erística desmedida, Sócrates se preocupava com o homem, com a correta aplicação dos conceitos e a busca pela verdade. E essa busca era feita através do próprio homem, fazendo com que o interlocutor chegasse, por si só, às conclusões verdadeiras.

Antônio Jorge Soares, em sua obra *Dialética, Educação e Política: uma releitura de Platão*, traz, em seu bojo, cinco definições de sofista dada por Sócrates nos diálogos platônicos, a saber:

(...) “caçador interesseiro de jovens ricos”, “negociante por atacado das ciências”, “negociante varejista das ciências”, “negociante erístico mercenário” e “refutador”, na recapitulação, o estrangeiro, tal como os matemáticos, extrai como corolário da quinta, uma sexta definição de sofista: “purificador de opiniões”. A respeito desta, porém, logo ocorre uma certa hesitação, pois, alega ele, seria muita honra para o sofista.⁴⁴

Nota-se que Sócrates, a todo momento, visava a uma superação do aprendizado tacanho oferecido pelos sofistas, no qual prevaleciam os desdobramentos da erística.

Ainda sobre aprendizado, é importante salientar que, o homem grego primava pelo saber. Tanto que, em Aristóteles, a felicidade é devida somente àquele que obtiver conhecimento. O referido filósofo, cuja sistematização da filosofia em suas obras, foi de grande ganho para a Filosofia Ocidental, dedica boa parte de sua obra *Ética a Nicômaco* para trabalhar este conceito de felicidade. Nas palavras do filósofo:

É natural, pois, que não chamemos feliz nem o boi, nem o cavalo, nem qualquer outro animal, uma vez que nenhum deles pode participar de tal atividade. Pela mesma razão, as crianças tampouco são felizes, pois não são capazes de praticar aquelas atividades, por causa da pouca idade; e quando se diz que as crianças são felizes, trata-se apenas de um bom augúrio pelas esperanças que nelas depositamos.

(...)

O sucesso ou o fracasso na vida não depende dos favores da fortuna, mas, como dissemos, a vida humana também deve contar com eles; porém, o que constitui a felicidade são

44 SOARES, Antônio Jorge. *Dialética, Educação e Política: uma releitura de Platão*. 2a. Edição. São Paulo: Cortez, 2002. p. 139.

as atividades virtuosas, e as atividades viciosas nos conduzem à situação oposta.⁴⁵

Sendo considerado “feliz⁴⁶” somente aquele que detivesse o conhecimento, pode-se dizer que o homem grego se realizava plenamente quando discutia, na Ágora, a vida política. Estes poderiam ser considerados cidadãos.

Antes de adentrar no conceito de cidadania, faz-se necessário citar que, a mesma só floresce quando a alma intelectual permeia o homem/educando. Em seu tratado “Da Alma”, Aristóteles⁴⁷, ao falar da estrutura dos seres vivos, traz a ideia de que, somente o ser humano é dotado de liberdade, devido à sua racionalidade. No referido tratado, o filósofo grego revela três tipos de faculdades da alma: alma nutritiva, sensitiva e intelectual. A primeira é característica das plantas, cuja ação é apenas nutrir-se do solo, buscando ali, alimento para sua manutenção; a segunda é característica dos animais, visto que, para Aristóteles, a alma sensitiva é que dá aos mesmos a capacidade de movimento e sensações; a terceira, qual seja, a alma intelectual, é prerrogativa dos seres humanos, que possuem a consciência e o pensar; o intelecto, portanto, para ele, permite o conhecer e o pensar. Para exercer a virtude, como tratada em *Ética a Nicômaco*, é necessário que haja a alma intelectual, de modo que se manifestem os atos voluntários e involuntários, questionados pelos indivíduos.

Sobre a existência de uma racionalidade que faz com que os indivíduos atinjam esta alma intelectual, Pierre Weil⁴⁸, em uma abordagem psicológica do comportamento humano, traz em seu livro “O corpo fala”, a figura da esfinge assíria chamada kerub⁴⁹, na qual, simbolicamente, compara o corpo humano. A referida esfinge é uma figura composta por patas e abdômen de boi, corpo de leão, asas de águia e cabeça de homem; explica sua simbologia da seguinte forma: para o autor, as patas e o abdômen de boi representam a vida instintiva e vegetativa do homem; o tórax, representado pelo leão, revela a vida emocional do indivíduo; as asas de

45 ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4a. Edição. São Paulo: Martin Claret, 2009. p. 31 a 33.

46 Algumas traduções de *Ética a Nicômaco* trazem a figura do “jovem” e outras trazem a figura da “criança” para exemplificar a idade imatura do homem – que, por sua vez, não era feliz, já que não era um cidadão formado na paideia. Nesta edição (da Martin Claret), optou-se por usar o termo “criança”.

47 ARISTÓTELES. *Da Alma (De Anima)*. Tradução. Carlos Humberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2001.

48 WEIL, Pierre e outros. *O corpo fala*. Belo Horizonte: Ed. Vozes, 2009. 65a. edição.

49 A escultura da esfinge de Khorsabad (kerub) pode ser vista no museu do Louvre através do seguinte link: http://i1080.photobucket.com/albums/j322/flora-flowers/Paris/Museu_Louvre/khorsabad1.jpg

águia e a cabeça humana, representam, conseqüentemente, a vida espiritual e intelectual.

De acordo com o conceito de liberdade não-determinista e do determinismo compatibilista, somente a racionalidade é capaz de libertar o ser humano dos grilhões da ignorância; portanto, metaforicamente, pode-se aludir que, utilizando a figura da esfinge assíria, na medida em que o homem se deixa levar por seus instintos vegetativos e emocionais, está agindo de forma irracional, logo, não atingirá a consciência necessária para o entendimento de uma possível educação em direitos humanos-fundamentais.

É como na conhecida Alegoria da Caverna de Platão⁵⁰, na qual o filósofo narra que, os indivíduos viviam acorrentados dentro de uma caverna sem nunca terem visto a luz do sol, tampouco o mundo fora da mesma; estes indivíduos enxergavam apenas vultos nas escuras paredes iluminadas por uma fogueira; os vultos, para eles, eram feras que poderiam devorá-los ou fazer-lhes algum mal; no entanto, as imagens refletidas eram, na verdade, sombras dos seres que viviam fora da caverna (seres humanos, animais, etc), os quais os homens que ali se encontravam, fora da sociedade, desconheciam; quando um deles se liberta dos grilhões e vislumbra o mundo lá fora, vê a realidade e descobre que os julgamentos que ele e seus companheiros fizeram ao longo da vida sobre o que seriam aquelas imagens, estava equivocado; quando retorna para contar para os demais sobre tudo o que vira, é desacreditado e morto pelos companheiros, pois, os mesmos se recusavam a compreender o mundo real.

Platão divide as realidades em mundo sensível e mundo inteligível; no mundo sensível, o homem ainda não passou pela *thauma*, ou seja, pelo assombro de se conhecer o novo; sua visão limitada reflete que o mundo da imperfeição; já o mundo inteligível, está fora da caverna, local onde se encontram as verdades.

O indivíduo que ainda não foi educado em direitos humanos-fundamentais e, portanto, não exerce a cidadania, é como a figura dos prisioneiros da caverna de Platão, pois, o desconhecimento leva à não-reflexão. Portanto, um dos objetivos traçados ao longo das reflexões deste é demonstrar as teorias interdisciplinares que possam contribuir com a retirada desses grilhões da ignorância que prendem o

50 PLATÃO. A República. Livro VII. Versão digital. p. 296. Disponível em: http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf. Acesso em 04 de Setembro de 2013 às 22:30 h.

indivíduo à sua condição de não-cidadão, de modo que se chegue a uma transdisciplinaridade construída a partir da paideia jurídica.

PARTE II

BASES PSICOPEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS-FUNDAMENTAIS

A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Paulo Freire)

1 A Psicologia da Moralidade

A tradição da psicologia do desenvolvimento tem inegáveis raízes na epistemologia genética, teoria desenvolvida pelo psicólogo suíço Jean Piaget. Baseando-se na hipótese kantiana de que existem duas morais (autonomia e heteronomia), Piaget preocupou-se com os processos cognitivos subjacentes ao juízo moral, procurando criar uma teoria científica acerca do desenvolvimento da moralidade.

Pode-se afirmar que a Filosofia e a Psicopedagogia, neste aspecto, andam lado a lado, pois, a Filosofia Prática reflete sobre o mesmo conceito, percorrendo meandros diversos. Nas palavras de Brochado, tem-se por consciência moral o que se segue:

Numa conceituação sintética, a consciência moral é o ato que todo homem experimenta no sentido de conhecer, escolher e se responsabilizar diante das situações práticas da sua vida. A consciência moral (ou jurídica) possibilita a escolha, porque é o critério selecionador, ao mesmo tempo em que constitui o elemento responsabilizador do ato moral (ou jurídico).⁵¹

Na Psicologia, o “juízo moral na criança”, abordado no livro de Piaget sobre o desenvolvimento moral, pode ser a primeira tentativa de se abalizar empiricamente as ideias sobre a moral.

⁵¹ BROCHADO, Mariá. Consciência Moral e Consciência Jurídica. Belo Horizonte: Ed. Mandamentos, 2002. p. 17

Há de existir na criança duas morais distintas, das quais, aliás as conseqüências também podem ser discernidos na moralidade adulta. Essas duas morais são devidos a processos formativos que, de um modo geral, siga um sobre o outro, sem, no entanto, constituir estágios definidos. (Tradução nossa)⁵²

Não se trata de uma tentativa de cientificar a moral filosófica, mas sim, estudar seus constructos à luz das teorias psicopedagógicas. Para que a abordagem deste capítulo se dê de forma profícua, é necessário, inicialmente, traçar uma interdisciplinaridade entre a Filosofia do Direito e a Psicopedagogia, e, posteriormente, propor uma leitura transdisciplinar da Educação em Direitos Humanos-Fundamentais, levando em consideração todos os aspectos abordados.

Assim, começar-se-á com a teoria piagetiana que analisa os jogos infantis e a maneira como as crianças se relacionam com o estabelecimento das regras para suas brincadeiras, de modo que se possa vislumbrar o arcabouço científico da moralidade em consonância com a Filosofia Prática.

Os jogos infantis se constituem em uma das mais admiráveis instituições sociais. Por exemplo, jogo de bolinhas de gude, por exemplo, na maneira como é jogado pelos meninos, contém um sistema extremamente complexo de regras, isto é, um código de leis, a jurisprudência própria. (...) Se quisermos ganhar alguma compreensão da moralidade infantil, é, obviamente, com a análise de fatos como estes que devemos começar. Toda a moralidade consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. A análise reflexiva de Kant, a sociologia da Durkheim, ou a psicologia individualista de Bovet todos se encontram neste ponto. As doutrinas começam a divergir somente a partir do momento que tem que ser explicado como a mente trata de respeitar estas regras. De nossa parte, o domínio da psicologia da criança se compromete com a análise desse "como". (Tradução nossa)⁵³

⁵² "There seem to exist in the child two separate moralities, of which, incidentally, the consequences can also be discerned in adult morality. These two moralities are due to formative processes which, broadly speaking, follow on one another without, however, constituting definite stages." PIAGET, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. Nova Iorque: Free Press, 1996. 3a edição, p. 193.

⁵³ "Children's games constitute the most admirable social institutions. The game of marbles, for instance, as played by boys, contains an extremely complex system of rules, that is to say, a code of laws, a jurisprudence of its own. (...) If we wish to gain any understanding of child morality, it is obviously with the analysis of such facts as these that we must begin. All morality consists in a system of rules, and the essence of all morality is to be sought for in the respect which the individual acquires for these rules. The reflective analysis of Kant, the sociology of Durkheim, or the individualistic psychology of Bovet all meet on this point. The doctrines begin to diverge only from the moment that it has to be explained how the mind comes to respect these rules. For our part, it will be in the domain of child psychology that we shall undertake the analysis of this "how"." *Op. cit.* p. 1.

Segundo Piaget, a maioria das regras morais que a criança aprende a respeito foram previamente elaboradas por uma geração inteira, desde os antepassados mais distantes até os parentes mais próximos da criança. Em contrapartida, nos jogos sociais infantis, vê-se a presença de regras que são constantemente elaboradas e reelaboradas pelas próprias crianças – o que permite uma avaliação empírica das teorias do desenvolvimento moral.

As pesquisas de Piaget⁵⁴ lhe permitiram concluir que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes, distinguindo-se as fases de anomia, heteronomia e autonomia moral. Para se estabelecer uma transdisciplinaridade da Educação em Direitos Humanos-Fundamentais, é de importância ímpar que se conheça tais fases, haja vista que os educandos possuem idades diferentes, bem como, encontram-se em fases diversas de aprendizagem.

Na fase da anomia, as crianças simplesmente ignoram a existência das regras.

Em um primeiro momento, a regra confunde-se com o hábito: há regularidades, mas a criança não as sente como obrigatórias, ou seja, não há normas propriamente ditas.⁵⁵

A primeira delas é a etapa da anomia. Crianças de até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas. Interessam-se, por exemplo, por bolas de gude, mas antes para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não tanto para participarem de uma atividade coletiva.⁵⁶

Na segunda fase, a da heteronomia moral, a criança identifica as regras como imutáveis e absolutas.

A segunda etapa é aquela da *heteronomia*. Nota-se, agora, um interesse em participar de atividades coletivas e

54 *Op. cit.* p. 69.

55 FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2002, vol.15, n.2 [cited 2014-02-01], p. 303-308 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000200008&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000200008>. Acesso em 03 de Janeiro de 2013 às 18:30 h.

56 TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 50.

regradas. Todavia, duas características desta participação explicitam a heteronomia da criança até nove, dez anos em média. A primeira delas refere-se à interpretação que tem das origens das regras e da possibilidade de modifica-las: foram “senhores” ou até Deus que, muito tempo atrás, conceberam e impuseram as regras do jogo de bola de gude ou da amarelinha, e qualquer modificação dessas regras, mesmo que recebesse acordo dos vários jogadores, é proibida ou vista como “trapaça”. Vale dizer que a criança dessa fase não concebe tais regras como um contrato firmado entre jogadores, mas sim como algo sagrado e imutável pois imposto pela “tradição”. E, a *fortiori*, não concebe a si própria como possível legisladora, ou seja como possível inventora de regras que possam ser, por mútuo acordo, legitimadas coletivamente. Daí a opção pelo conceito de heteronomia.⁵⁷

Nessa fase, ao ser questionada sobre o motivo de alguma regra social, é comum a criança simplesmente responder: “porque sim”, “porque não” ou qualquer resposta que indique a existência de uma recompensa ou punição, não havendo a devida identificação dos motivos ou princípios por trás de cada regra.

A criança de seis anos dirá provavelmente que um menino que quebrou cinco copos enquanto ajudava a mãe é mais culpado do que aquele que quebrou um copo enquanto roubava geléia. Piaget percebeu que a criança pequena tem dificuldades para levar em conta as circunstâncias atenuantes enquanto um adolescente já faz julgamentos com base na equidade, sendo capaz de pensar em termos de possibilidades e de um número maior de alternativas.⁵⁸

Uma segunda característica vem confirmar tal heteronomia. Embora demonstre este respeito quase religioso pelas regras quando interrogada sobre suas origens e sobre possíveis modificações, a criança, quando joga, ainda se mostra bastante “liberal” no que tange a aplicação das regras: frequentemente introduz, sem qualquer consulta prévia a seu adversário alguma variante que lhe possibilita ter melhor desempenho e não acha estranho afirmar no final de uma partida que “todo mundo ganhou”. Segundo uma expressão famosa, as crianças desta fase jogam mais umas ao lado das outras do que realmente umas contra ou com as outras. Tal desrespeito prático pode parecer contraditório com as concepções sobre a intangibilidade das regras, mas, na verdade, trata-se das duas faces de uma mesma moeda. A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e

57 *Op. cit.* p. 51.

58 FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. Revista Perspectiva [online]. 1991, vol.9, n.16, p. 58-78. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9127>. Acesso em 12 de novembro de 2013 às 11:15 h.

por isso não as segue à risca; e justamente por não as conceber dessa forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha à atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que faz as regras assemelharem-se às leis físicas.⁵⁹

Finalmente, na terceira fase, a da autonomia moral, a criança identifica o propósito das regras, reconhecendo inclusive a possibilidade de alterá-las, caso seja um consenso entre os participantes. Ao contrário da heteronomia, a moral da cooperação emerge de um contexto de solidariedade entre pares, onde a cooperação e respeito mútuo substituem qualquer imposição externa.

A terceira e última etapa é a da autonomia. Suas características são justamente opostas às da fase de heteronomia, e correspondem à concepção adulta do jogo. Em primeiro lugar, as crianças jogam seguindo as regras com esmero. Em segundo lugar, o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo a si próprio como possível “legislador”, ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros. Deve-se acrescentar que a autonomia demonstrada na prática da regra aparece um pouco mais cedo do que aquela revelada pela consciência da mesma.⁶⁰

Baseando-se nesses estágios, Piaget formula uma hipótese acerca do desenvolvimento do juízo moral nas crianças. Como aduz Yves de La Taille, o surgimento de tal hipótese é consequência natural dos próprios estágios de desenvolvimento moral.

É fácil entender por que Piaget optou por prosseguir sua pesquisa com a questão do dever. Em primeiro lugar, o ingresso da criança no universo moral certamente se dá pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos pelos pais e adultos em geral: não mentir, não pegar as coisas dos outros, não falar palavrão etc. Em segundo lugar, tal imposição é perfeitamente possível na fase de heteronomia da criança: se ela já está inclinada a aceitar como inquestionáveis regras de jogos, provavelmente reagirá da mesma forma a regras morais. E assim como ela deformava as primeiras, desrespeitando-as na prática e desconhecendo sua origem contratual, provavelmente também deformará de algumas formas as segundas.⁶¹

59 TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 51.

60 *Op. cit.* p. 52.

61 *Ibidem.*

Com o objetivo de verificar sua hipótese, Piaget buscou investigar as concepções das crianças acerca de alguns dilemas morais. Para isso, Piaget mostrava para as crianças alguma história contendo dilemas morais para as crianças. Em seguida, pedia que elas contassem a história com suas próprias palavras e, em seguida, desempenhassem o papel de juízes, indicando seu posicionamento acerca de cada dilema moral contido nas histórias. À seguir, veja um diálogo de Piaget e uma criança sobre duas dessas histórias.

Piaget: - Você entendeu as histórias? Ótimo! Então, conte-as para mim.

Criança: - Uma criança foi chamada para o jantar. Havia quinze pratos em uma bandeja. Ele não sabia. Ele abre a porta e ele quebra as quinze pratos.

Piaget: Muito bom! E agora, qual a segunda história?

Criança: - Havia uma criança. E então essa criança queria ir buscar um pouco de geléia. Ela sobe em uma cadeira, seu braço bate em um copo e ele fica quebrado.

Piaget: - As duas crianças são levadas ou uma delas é mais levada que a outra?

Criança: - As duas são levadas.

Piaget: - Você as puniria da mesma forma?

Criança: - Não. O primeiro quebrou muitas coisas e o segundo quebrou só uma coisa.

Piaget: - Como você as puniria?

Criança: Duas palmadas para a primeira e duas palmadas para a segunda. (Tradução nossa)⁶²

Nesse exemplo, as ações foram avaliadas de acordo com o dano material e de maneira completamente independente de seus motivos, o que indica heteronomia

62 "Have you understood the stories ? Let's hear you tell them.- *A little child was called into dinner. There were fifteen plates on a tray. He didn't know. He opens the door and he breaks the fifteen plates. That's very good. And now the second story ? There was a child. And then this child wanted to go and get some jam. He gets on to a chair, his arm catches on to a cup, and it gets broken. Are those children both naughty, or is one not so naughty as the other ? Both just as naughty. Would you punish them the same ? No. The one who broke fifteen plates. And would you punish the other one more, or less ? The first broke lots of things, the other one fewer. How would you punish them ? The one who broke the fifteen cups : two slaps. The other one, one slap.*" PIAGET, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. Nova Iorque: Free Press, 1996. 3a edição, p. 121.

do juízo moral dessa criança.

A teoria piagetiana acerca do juízo moral da criança foi estendida por vários autores. No entanto, os estudos de Lawrence Kohlberg⁶³ representam a extensão mais significativa sobre a teoria piagetiana acerca do desenvolvimento moral. Tentando compreender o desenvolvimento moral, Kohlberg realizou uma série de pesquisas com crianças e jovens de vários países. Nessas pesquisas, ele apresentava aos sujeitos dilemas morais hipotéticos a serem analisados individualmente. Desse modo, cada sujeito era solicitado a julgar os dilemas e apresentar justificativas das respostas apresentadas.

A técnica de discussão de dilemas morais de Blatt e Kohlberg supõe a formação de grupos de 10 a 12 sujeitos, idealmente de diferentes estágios de maturidade moral, que debatem dilemas sob orientação de um coordenador, que geralmente é um psicólogo, orientador educacional ou professor. Os resultados de diversos programas desse tipo comprovam sua eficácia, de acordo com revisão de Higgins⁶⁴ e com pesquisas no Brasil⁶⁵. A maior parte dos estudos utilizou um planejamento experimental com grupo de controle e grupo experimental, com pré-teste e pós-teste.⁶⁶

A partir das respostas dos sujeitos, Kohlberg definiu seis estágios para o desenvolvimento do raciocínio moral dos indivíduos. Esses estágios são uma extensão dos três estágios (anomia, heteronomia e autonomia) definidos anteriormente por Piaget.

Segundo Kohlberg, esses estágios precisam seguir uma sequência invariável. Desse modo, ao avançar de determinado estágio, as características essenciais de cada estágio não são simplesmente descartadas. Na verdade, todas as conquistas obtidas nos estágios anteriores se mantêm praticamente inalteradas, devido a um processo chamado “integração hierárquica”.

Além de contar com evidências empíricas abundantes, a tese kohlberguiana de que a sequência dos estágios de desenvolvimento moral é necessariamente

63 KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia Del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

64 HIGGINS, A. Lawrence Kohlberg: the vocation of a moral psychologist and educator: part II. In KURTINES, W. M. & GEWIRTZ, J. L. *Handbook of moral behavior and development*. v. I: Theory. Hillsdale, N. J., Lawrence Earlbaum Associates, 1991.

65 BIAGGIO, Angela. Discussões de julgamento moral: idiosincrasias do caso brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1. 1985. p. 195 a 204.

66 BIAGGIO, Angela M. *Brasil. Ética e Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2012. Versão digital. E-book. Disponível em <http://store.kobobooks.com/pt-BR/ebook/lawrence-kohlberg-1>. Acesso em 14 de Janeiro de 2014 às 15:50 h.

hierárquica e invariante, assenta-se no pressuposto construtivista de sua teoria desenvolvimental, herdado, mais uma vez, de Piaget, para quem, "o desenvolvimento mental é uma construção contínua", em que "cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como sub-estruturas, sobre as quais se edificam as novas características. (VENTURI⁶⁷, 1995)

Os seis estágios do desenvolvimento moral se agrupam dentro de três grandes níveis: nível pré-convencional (estágios 1 e 2), nível convencional (estágios 3 e 4) e nível pós-convencional (estágios 5 e 6).

Para entender os estágios, deve-se começar compreendendo os três níveis morais. O nível moral pré-convencional é o nível da maioria das crianças menores de nove anos, de alguns adolescentes e de muitos adolescentes e adultos que vêm a delinquir. O nível convencional é o nível da maioria dos adolescentes e adultos de nossa sociedade e de outras sociedades. Finalmente, o nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos e, normalmente, somente após os vinte anos de idade. O termo "convencional" se refere a conformidade e manutenção das normas, expectativas e acordos da sociedade. Em um nível pré-convencional, o indivíduo ainda não atingiu o entendimento e manutenção das normas sociais convencionais. Sempre que há alguém em nível pós-convencional que entende e aceita as regras gerais da sociedade, essa aceitação se baseia na formulação e aceitação de princípios morais subjacentes a essas regras. Algumas vezes, esses princípios entram em conflito com as normas da sociedade. Nesses casos, o sujeito prioriza seus princípios, relativizando as regras ou leis sociais. (KOHLBERG⁶⁸, 1992)

Uma forma de entender os três níveis é considerá-los como três diferentes tipos de relações entre o "eu" e as normas e expectativas da sociedade. De acordo com esse ponto de vista o nível I é uma pessoa pré-convencional, para quem as normas e expectativas sociais são algo externo a si mesmo; o nível II é uma pessoa convencional, em que seu "eu" se identifica com as regras e expectativas de outros,

67 VENTURI, Gustavo. O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. *Lua Nova*. 1995, n.36. p. 67 a 84. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200005&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451995000200005>. Acesso em 14 de Janeiro de 2014 às 16:00 h.

68 KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia Del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992, p. 72.

especialmente das autoridades; e o nível III, que é uma pessoa pós-convencional, que diferencia seu “eu” das regras e expectativas dos outros, definindo os seus valores e princípios a serem seguidos.

O primeiro estágio do nível moral pré-convencional é o da moralidade heterônoma. Nesse estágio, o sujeito simplesmente segue as regras para evitar a punição e respeitar o poder da autoridade superior. Nesse estágio, a ausência ou presença de punição é o suficiente para que se identifique uma atitude “errada”.

O segundo estágio do nível moral pré-convencional é o do individualismo. Nessa etapa, o sujeito segue apenas as regras de acordo com seus interesses individuais. Nessa fase, é comum ouvir a criança dizer: “mas o que vou ganhar em troca disso?”.

Em seguida, há o nível convencional da moralidade. O primeiro estágio desse nível é o do acordo interpessoal. Nesse estágio, as chamadas boas atitudes são decorrentes das expectativas de seus pares e outros membros de seu meio social. Ou seja, o interesse em seguir regras é decorrente de uma aprovação social.

Posteriormente ao estágio do acordo interpessoal, temos o estágio da consciência e sistema social. Este é o segundo estágio do nível convencional da moralidade. Nessa etapa, o indivíduo reconhece a importância das regras para a manutenção do sistema social. Assim, o sujeito considera importante obedecer às leis e convenções sociais devido à sua importância na manutenção da sociedade em funcionamento.

Em seguida, o próximo nível da moralidade: o nível pós-convencional. O primeiro estágio desse nível é o do contrato social. Nessa etapa do desenvolvimento moral, os indivíduos tornam-se conscientes de que as pessoas têm uma variedade de valores e opiniões e que a maioria dos valores e regras são relativas ao seu grupo.

Posteriormente, tem-se o segundo estágio do nível pós-convencional da moralidade: princípios e ética universal. Nessa última etapa, as atitudes do indivíduo são baseadas em princípios éticos universais. Leis ou regras sociais devem ser seguidas porque geralmente são baseados nesses mesmos princípios. No entanto, caso as leis ou regras vigentes violem esses princípios, o indivíduo relativiza-as, agindo em conformidade com seus princípios.

Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do

desenvolvimento moral (perspectivas de Durkheim, Freud e Skinner), para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Este é o ponto central na teoria de Kohlberg e que representa a possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. (BIAGGIO⁶⁹, 1997)

O experimento clássico de Blatt e Kohlberg constou de dois estudos, o primeiro, um estudo piloto, com crianças de 10 anos, e o segundo, com quatro grupos de sujeitos. Ambos os estudos utilizaram o Moral Judgment Interview (MJI) de Kohlberg como pré e pós-teste e tiveram grupos de controle, que executavam suas atividades de rotina nessa ordem. Os ganhos em julgamento moral foram estatisticamente significativos nos grupos experimentais.⁷⁰

Nesse mesmo sentido, Mariah Brochado, em seus estudos sobre a ética vaziana, pontua sobre a consciência jurídica entendida como a passagem da consciência moral para o domínio da legalidade. Isto porque, conforme mencionado, ter consciência jurídica não é, simplesmente, conhecer as leis de seu país; o Direito possui, aqui, papel juridicizador da consciência, visto que o mesmo é, em si, ético; na perspectiva vaziana, citada por Brochado⁷¹, pode-se dizer que o Direito compreende-se como momento objetivo do ethos. Brochado assim dispõe acerca da consciência jurídica:

Assim entendida, ela é uma extensão da consciência moral, mas no que se refere a questões morais em que a justiça aparece como virtude inafastável. A sede da consciência moral é o próprio indivíduo, já a da consciência jurídica é a sociedade. Na verdade, falar em consciência moral pública é uma extensão analógica do indivíduo para a sociedade. Aqui aparece a consciência jurídica, pois é no plano social que se estabelecem leis objetivas, que devem ser promulgadas e aplicadas pela mediação da justiça, virtude específica da

⁶⁹BIAGGIO, Angela M. Brasil. *Ética e Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2012. Versão Digital. E-book. Disponível em <http://store.kobobooks.com/pt-BR/ebook/lawrence-kohlberg-1>. Acesso em 15 de Janeiro de 2014 às 12:00 h.

⁷⁰Lawrance Kolberg, *ética e educação moral*, p 12. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

⁷¹BROCHADO, Mariá. *Consciência Moral e Consciência Jurídica*. Belo Horizonte: Ed. Mandamentos, 2002. p. 164.

relação com o outro.⁷²

Sobre a crítica à errônea leitura do termo “consciência jurídica”, Brochado prossegue:

Quando falamos em consciência jurídica não nos referimos ao conhecimento ou não de algumas leis de interesse do usuário, mesmo porque o direito resguarda interesses que até o próprio beneficiário desconhece (é em torno dessa característica do direito, inclusive, que gira a crítica feita à teoria do interesse do direito subjetivo de Ihering). Quem conhece mesmo a lei é o jurista ou seu aplicador. Nesse sentido, só haveria consciência jurídica de uma camada muito restrita da sociedade – a dos profissionais do direito – o que impediria a formação de uma consciência jurídica universal, e tornaria um trabalho, que pretende elevar a consciência jurídica à condição de categoria essencial da Ética, totalmente inútil, já que efetivamente, nestes termos, esta universalidade não se verifica nas culturas.⁷³

Retomando os estudos acerca dos estágios destas consciências, pontua-se um dos dilemas mais famosos utilizados por Kohlberg em sua pesquisa é o dilema de Heinz. De acordo com as respostas dadas por cada uma das crianças, ela era categorizada em um estágio diferente.

Neste dilema, a esposa de Heinz estava com uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* pela qual o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais que o preço de fabricação da droga. Após tentar, sem sucesso, levantar o dinheiro com empréstimos, Heinz retornou ao farmacêutico explicando a urgência que tinha e se propondo a pagar a diferença que não possuía depois. Mas o farmacêutico não aceitou vender o remédio a prazo. Então Heinz tomou a decisão de assaltar a farmácia para ter acesso ao remédio. Esta seria a decisão correta? (ROLIM, 2006).⁷⁴

Nesse caso, uma resposta como “Heinz não deveria roubar o remédio pois ele seria preso” indicaria que a criança está no primeiro estágio do desenvolvimento moral (sua única preocupação é a punição). Em contrapartida, uma resposta como

⁷² *Op. cit.* p. 165.

⁷³ *Op. cit.* p. 166.

⁷⁴ ROLIM, Marcos. A contribuição de Kohlberg à sociologia. Disponível em: http://www.academia.edu/4852372/A_CONTRIBUICAO_DE_KOHLBERG_A_SOCIOLOGIA_KOHLBERGS_CONTRIBUTION_TO_SOCIOLOGY. Acesso em 12 de Novembro de 2013 às 22:20

“Heinz deveria roubar o remédio, pois, a vida de uma pessoa é mais importante do que qualquer bem material” indicaria que a criança está no sexto estágio do desenvolvimento moral. É precípuo salientar que a categorização não é decorrente do conteúdo da resposta, e sim dos princípios utilizados para criação da resposta. Ou seja, não é o fato de salvar ou não a esposa que seria determinante. Por exemplo, ainda nesse mesmo dilema, uma criança desse uma resposta como: “Heinz não deveria roubar o remédio pois outras pessoas com a mesma doença, de vida igualmente importante à de sua mulher, precisarão do remédio” também poderia ser classificada como do sexto estágio.

Apresentado a Tommy, quando ele tinha 10 anos, foi obtida a seguinte resposta: -

‘De todos que não são importantes porque uma pessoa tem apenas uma casa e pode ter também móveis mas um número grande de pessoas terá uma quantidade grande de móveis e pode ter bastante dinheiro’.

No caso, Tommy, no estágio 1, confunde o valor da vida humana com o valor dos bens que possui.

Aos 13 anos, diante do dilema: ‘De um médico praticar a eutanásia, deixar morrer uma mulher doente que não tem cura para livrá-la de sua dor?’ Tommy respondeu: ‘poderia ser bom aliviar sua dor mas o marido não iria querer, não é como o caso de um animal. Se um bicho de estimação morre você pode continuar sem ele, pois não é algo que você realmente necessita’.

A resposta é do estágio 2, sendo o valor da vida relativo ao valor instrumental para seu marido, o qual não poderia substituí-la tão facilmente quanto a um animal de estimação.

Em outro estudo verificou que, com a idade de 13 anos, Ricardo dizia sobre a morte ou eutanásia: ‘Se o indivíduo pede isto, se ele está em terrível sofrimento, ele deve ser atendido. É o mesmo caso de quando as pessoas aliviam o sofrimento de animais.’ Ricardo demonstra uma combinação de estágio 2 e estágio 3 em relação ao valor da vida.

Aos 16 anos, ele diz: ‘Não sei. Por um lado, é assassinato, não é direito ou privilégio do homem decidir quem deve morrer ou viver. Deus coloca a vida em alguém e você estaria destruindo algo sagrado: em algum sentido, você está destruindo uma parte de Deus. Há algo de Deus em cada pessoa’.

Aqui pode-se assinalar o estágio 4. O conceito de vida em termos de sagrado e em termos de uma ordem moral ou religiosa. O valor da vida humana é universal, mas ainda depende de algo mais, do respeito à autoridade de Deus. Pode-se imaginar que, se Deus ordenasse a Ricardo matar

como ordenou a Abraão, ele o faria.”⁷⁵

A teoria moral de Kohlberg, como se percebe, é formal e não “conteudista”. Ela não propõe este ou aquele valor moral como expressão do bem, nem sugere a adesão a determinados valores; antes, valoriza as formas pelas quais as pessoas raciocinam moralmente. O que o método de Kohlberg procura assegurar é que os indivíduos sejam expostos – em discussões em grupos pequenos – a um conjunto de situações hipotéticas que condensam conflitos morais (dilemas). Tal processo viabilizaria um conflito cognitivo individual que, por sua vez, tornaria mais provável a construção de novos raciocínios morais e, assim, a evolução a um estágio superior de moralidade.(ROLIM⁷⁶, 2006)

Nesse sentido, convém retomar a obra de Freitag, em seu mencionado livro “Itinerários de Antígona: a questão da moralidade”. Pode-se afirmar, após a análise dos estágios do desenvolvimento moral, que Antígona está no 4º estágio, pois, a justificativa que ela utiliza para conceber as honras do funeral do seu irmão Polinices é de cunho religioso. Freitag aborda ainda a tragédia grega em paralelo com a teoria Kohlberguiana.

A tragédia pessoal de Antígona consiste em que sua condenação prematura à morte não lhe dá oportunidade de fazer seu aprendizado, evoluir de sua moralidade convencional para uma moralidade pós-convencional. Mas a sua desgraça serve de lição ao público espectador, que pela catarse poderá fazer seu próprio aprendizado.⁷⁷

Para a educação em Direitos Humanos-Fundamentais, compreender os níveis do desenvolvimento moral kohlberguiano é de importância ímpar; daí a necessidade latente de se estudar as teorias jurídicas e psicopedagógicas em uma interdisciplinaridade para, ao final, refletir sobre uma possível transdisciplinaridade.

⁷⁵FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. Revista Perspectiva [online]. 1991, vol.9, n.16, p. 58-78. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9127>. Acesso em 12 de Novembro de 2013.

⁷⁶ROLIM, Marcos. A contribuição de Kohlberg à sociologia. Disponível em: http://www.academia.edu/4852372/A_CONTRIBUICAO_DE_KOHLBERG_A_SOCIOLOGIA_KOHLBERGS_CONTRIBUTION_TO_SOCIOLOGY. Acesso em 12 de Novembro de 2013 às 22:20 h.

⁷⁷FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 4a. Edição, 2005.

Após analisar todas as teorias da moralidade do indivíduo, Bárbara Freitag⁷⁸, no penúltimo capítulo de sua obra, faz uma análise da Teoria da Ação Comunicativa à Ética Discursiva (Habermas), que, segundo ela, trata-se de o único campo possível no qual se estabelece a educação jurídico-cidadã, conforme mencionado no capítulo anterior.

Para ela, em concordância com Habermas, somente se estabelece a verdadeira democracia na discursividade; para tanto, deve-se chamar a sociedade a participar, de modo que se chegue a um consenso (não no sentido de todos aceitarem determinado mandamento, mas, no sentido de, juntos, construírem, progressivamente, as melhores decisões e legislações).

Nesse liame, Freitag aborda as duas formas de discurso feitas por Habermas: o teórico e o prático:

O discurso teórico procura validar ou refutar a verdade das afirmações factuais. É o procedimento típico adotado nas ciências. Afirmações feitas sobre fatos, objetos, coisas, podem e devem ser submetidas ao critério da verdade. Segundo Habermas, a prova da verdade somente é possível no interior de um processo argumentativo do qual participam cientistas como locutores competentes, constituindo a comunidade científica.⁷⁹

Sobre o discurso prático, a autora assim aduz:

O discurso prático é a forma da argumentação em que as pretensões de validade da norma são tematizadas. As normas existentes ou propostas precisam ser submetidas ao critério da legitimidade. (...) A adequação da norma precisa ser justificada racionalmente, de modo que sua aceitação possa ser obtida sem coação, pela força do melhor argumento. (FREITAG, 1992)

Para exemplificar este caso, fazendo jus ao ordenamento jurídico atual, pode-se citar o artigo 7o., parágrafo 2o. da Lei 9868/99, no qual há a possibilidade de oitiva de outros órgãos nas ações de inconstitucionalidade, bem como o artigo 9o., parágrafo primeiro da mesma lei, que traz as figuras do *amicus curiae* e das audiências públicas. A legislação assim dispõe:

⁷⁸ *Ibidem.*

⁷⁹ *Ibidem.*

Art. 7o.: (...)

(...)

§ 2o O relator, considerando a relevância da matéria e a representatividade dos postulantes, poderá, por despacho irrecorrível, admitir, observado o prazo fixado no parágrafo anterior, a manifestação de outros órgãos ou entidades.

(...)

Art. 9o.: (...)

§ 1o Em caso de necessidade de esclarecimento de matéria ou circunstância de fato ou de notória insuficiência das informações existentes nos autos, poderá o relator requisitar informações adicionais, designar perito ou comissão de peritos para que emita parecer sobre a questão, ou fixar data para, em audiência pública, ouvir depoimentos de pessoas com experiência e autoridade na matéria.⁸⁰

Para que haja, de fato, uma formação ético-jurídica do cidadão em seus direitos mais básicos, quais sejam, os Direitos Humanos-Fundamentais, é necessário mais do que políticas públicas de conscientização jurídica.

É necessário entender filosoficamente e pedagogicamente os preceitos da moral, sobretudo o agir do indivíduo, que deverá passar pelo crivo da racionalidade e da discursividade para ser juridicamente democrático.

Não basta, pois, que o Poder Executivo invista altos vultos em políticas públicas, como um paliativo da cidadania. É preciso conhecer as instrumentalidades que dispõe a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia e Sociologia para que esta prática seja bem desenvolvida. Caso contrário, torna-se um investimento vão, no qual, muitas vezes pode despertar o cidadão para a existência de determinados ditames legais, mas não fará com que o indivíduo se forme eticamente.

E esta ética jurídica somente será possível através da paideia, pois, conforme restou-se demonstrado na análise de Antígona (utilizada ilustrativamente nos prolegômenos do presente trabalho), as posturas de Creonte e Antígona não possuem valor de uma formação à luz da consciência, visto que a coléra que cada um estava acometido, impediu que ambos chegassem em um consenso. Trazer o indivíduo à consciência, ou seja, conscientizá-lo **em** Direitos Humanos-Fundamentais e **para** Direitos Humanos-Fundamentais é papel fundamental do Estado Democrático de Direito, pois, integra o princípio da dignidade da pessoa humana não somente conhecer sobre as prerrogativas básicas que dispõe a

⁸⁰ BRASIL, Lei 9.868 de 10 de Novembro de 1999. Dispõe sobre o processo e julgamento da ação direta de inconstitucionalidade e da ação declaratória de constitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19868.htm. Acesso em 19 de Novembro de 2013 às 20:00 h.

legislação positivada por aqueles que foram eleitos pelos próprios destinatários dos direitos e garantias, mas racionalizar criticamente sobre os constructos democráticos.

Tal educação, portanto, deve ser feita conscientemente, aprofundando nas teorias da moralidade dispostas pela psicopedagogia. Com o escopo de compreender melhor tais teorias, faz-se necessário o estudo da obra de Vygotsky, conforme se faz a seguir.

2 A análise semiótica de Lev Vygotsky e a adequação do discurso na Educação em Direitos Humanos-Fundamentais

O desenvolvimento cognitivo não se desenvolve em um vácuo social. Ou seja, ele é decorrente de uma interação constante do sujeito com outros indivíduos e com os produtos de sua história cultural. O pesquisador mais frequentemente creditado como o criador da perspectiva sociocultural do desenvolvimento cognitivo foi o filósofo russo e graduado em Direito Lev Vygotsky⁸¹ (1896-1934).

Vygotsky⁸² concordava com Piaget no sentido de que o principal fator para o desenvolvimento da criança seria sua interação ativa com o meio ambiente em que ela se encontra inserida. No entanto, ao contrário de Piaget, Vygotsky não considerava o ambiente um mero local onde o desenvolvimento acontecia. Segundo ele, o ambiente ideal para o desenvolvimento cognitivo seria aquele que promoveria a interação da criança com o meio social em que ela se encontra. De acordo com a perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento cognitivo se dá pela internalização de símbolos, ideias e modos de raciocinar que evoluíram no curso da história e que constituem a cultura em que a criança nasce.

A distinção entre as perspectivas de Piaget e Vygotsky pode ser melhor ilustrada através de uma história relatada por Piaget sobre um amigo e seu encantamento pela matemática.

81 Em razão das traduções diversas, o sobrenome do autor encontra-se grafado de duas maneiras: Vygotsky e Vygotski. Optou-se por utilizar, no presente trabalho, predominantemente, o sobrenome no original (grafado em Y – última letra), respeitando e mencionando, no entanto, as publicações que constam de forma diversa.

82 VYGOTSKI, Lev S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Um dia, quando ele era criança, ele estava contando pedrinhas. Para isso, ele as alinhou em uma fileira, contou-as da esquerda para a direita e chegou a dez. Em seguida, só por diversão, ele contou-as da direita para a esquerda para ver o número que ele iria obter e ficou surpreso que ele tinha dez novamente. Posteriormente, ele colocou as pedras em um círculo e contou-as novamente e mais uma vez havia dez. Não importava a maneira como ele dispunha as pedrinhas, ele sempre chegava ao número dez. Ele descobriu o que é conhecido em matemática como comutatividade, ou seja, a soma é independente da ordem das parcelas.” (Tradução nossa)⁸³

Essa história é tipicamente piagetiana. A criança, por meio do agir sobre os objetos físicos (pedrinhas), descobre e se diverte com um princípio fundamental da matemática (comutatividade). Segundo Piaget, o conhecimento sobre a propriedade de comutatividade não teria sido elaborado a partir das propriedades físicas das pedras, mas a partir das ações que a criança realizou sobre elas.

Segundo a perspectiva sócio-histórica, o simples agir sobre as pequenas pedras não seria responsável pela aquisição desse novo conhecimento. De acordo com o socio-culturalismo, a aquisição desse conhecimento teria surgido muito antes da interação propriamente dita. Na verdade, o conhecimento passou a ser adquirido no momento em que ele aprendeu com alguém a contar até dez. Ou seja, caso a criança estivesse inserida em um ambiente que desconsiderasse a importância da contagem, dificilmente ela teria descoberto o princípio da comutatividade. Assim, de acordo com a teoria de Vygotsky, a criança pode realmente ter descoberto o princípio da comutatividade enquanto brincava com as pedrinhas. No entanto, foi o meio social que a havia preparado para fazer essa descoberta.

Insta salientar que, para a educação em Direitos Humanos-Fundamentais, não é preciso eleger uma teoria psicopedagógica como marco teórico metodológico: ambas estão corretas em seu contexto de aplicação. Por exemplo, a teoria piagetiana valorará a importância do engajamento dos próprios estudantes na busca de sua formação cidadã. Em contrapartida, a teoria socioculturalista valorará outros elementos importantes desse processo como interacionismo simbólico, a mediação e a importância das pré-concepções dos estudantes.

83 “When he was a small child, he was counting pebbles one day; he lined them up in a row, counted them from left to right, and got ten. Then, just for fun, he counted them from right to left to see what number he would get, and was astonished that he got ten again. He put the pebbles in a circle and counted them, and once again there were ten. He went around the circle in the other way and got ten again. And no matter how he put the pebbles down, when he counted them, the number came to ten. He discovered here what is known in mathematics as commutativity, that is, the sum is independent of the order.” PIAGET, Jean. *Genetic Epistemology*. Nova Iorque: The Norton Library, 1970, p. 17

Ao longo desse trabalho, utilizou-se os termos “estudante” e “aluno” de maneira distinta. Observa-se a seguir algumas definições para a palavra estudante e para a palavra aluno.

ESTUDANTE⁸⁴

1. Que estuda.
2. Pessoa que frequenta qualquer estabelecimento de ensino.

ALUNO⁸⁵

1. O que recebe de outrem educação e instrução.
2. Discípulo.
3. Aprendiz.

Os dois termos possuem definições que, em certa medida, são bastante parecidas. No entanto, à luz do pensamento de Piaget, “estudante” e “aluno” são palavras completamente distintas. Segundo Piaget, conforme dito anteriormente, a aprendizagem é consequência da interação direta entre a criança e o mundo ao seu redor. Ou seja, o professor é mero coadjuvante no processo de aprendizagem. Assim, o “estudante” não seria necessariamente um aprendiz ou pupilo.

Por outro lado, para Vygotsky, os conceitos de “aluno” e “estudante” são realmente sinônimos, visto que não existiria aprendizagem sem a interação social entre o professor e o aprendiz.

Piaget considerava a linguagem como um produto do desenvolvimento do pensamento da criança. Em contrapartida, Vygotsky⁸⁶ argumenta que a linguagem é a base para o desenvolvimento do pensamento humano. De acordo com Vygotsky, as crianças primeiro utilizam-se das palavras como meio de comunicação com os outros, mas, em seguida, passam a usá-las também como símbolos para pensar. Isso leva as crianças a abandonarem as primitivas formas não-verbais de pensamento e passarem a utilizar-se de formas verbais de pensamento. Através da internalização da linguagem e o seu uso para o pensamento, as crianças interiorizam um conjunto muito mais rico de símbolos do que aqueles que elas poderiam inventar por conta própria.

Dessa maneira, as palavras de um idioma não são apenas os blocos para a

84 "Estudante", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/estudante> Acesso em 19 de Janeiro de 2014 às 13:00 h.

85 "Aluno", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/aluno>. Acesso em 19 de Janeiro de 2014 às 15:00 h.

86 VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e linguagem. Martins Fontes: São Paulo, 2008, p. 8.

construção do pensamento verbal, mas também refletem sobre as atividades e os valores da cultura. Por exemplo, culturas em que a contagem é importante possuem um conjunto eficiente de palavras numéricas. Conseqüentemente, as crianças que crescem nessas culturas começam a recitar os números sequencialmente antes mesmo de compreender o seu significado e, através desse hábito, acabam compreendendo o significado do sentido numérico.

As fontes das ideias de Vygotsky foram variadas. Apesar disso, de forma geral, além de Piaget, os textos de Marx e Engels desempenharam papel central em sua teoria. De acordo com esses últimos autores, tornamo-nos humanos a partir de nosso envolvimento no processo de trabalho. Segundo Marx e Engels, a atividade laboral é vista como crucial para a criação da consciência humana.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano — que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos.⁸⁷

Tão logo o processo de trabalho esteja em alguma medida desenvolvido de todo, necessita ele de meios de trabalho já trabalhados. Nas cavernas humanas mais antigas encontramos instrumentos de pedra e armas de pedra. Ao lado de pedra, madeira, osso e conchas trabalhados, o animal domesticado e, portanto, já modificado por trabalho, desempenha no início da história humana o papel principal como meio de trabalho. O uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho especificamente humano e Franklin define, por isso, o homem como a *toolmaking animal*, um animal que faz ferramentas.⁸⁸

Vygotsky aceitou essa afirmação sobre como os seres humanos evoluem, mas colocou ênfase especial no papel das ferramentas ou instrumentos durante

87 ENGELS, Friederich. O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem, ed. 2004. Online. <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> Acesso em 15 de Novembro de 2013.

88 MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro primeiro, o processo de produção do capital, tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 2004, p. 299.

esse processo, sendo este, um conceito derivado diretamente de Engels.

Vygotsky estendeu a noção de mediação instrumental de Engels, aplicando-a ao conceito de "ferramentas psicológicas", bem como com ao conceito de "ferramentas técnicas de produção".

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.⁸⁹

Apesar de reconhecer a semelhança geral entre os signos e as ferramentas, insta salientar que Vygotsky também observou que essa analogia, como qualquer analogia, tem seus limites e não pode ser estendido para uma comparação completa de todas as características de ambos os conceitos.

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar muitas semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos. E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais. Gostaríamos, aqui, de ser o mais preciso possível.

Apoiando-se no significado figurativo do termo, alguns psicólogos usaram a palavra "instrumento" ao referir-se à função indireta de um objeto como meio para se realizar alguma atividade. Expressões como "a língua é o instrumento do pensamento" ou "aides de memoire" são, comumente, desprovidas de qualquer conteúdo definido e quase nunca significam mais do que aquilo que elas realmente são: simples metáforas e maneiras mais interessantes de expressar o fato de certos objetos ou operações terem um papel auxiliar na atividade psicológica.

Por outro lado, tem havido muitas tentativas de se dar a tais expressões um significado literal, igualando o signo com o instrumento. Fazendo desaparecer a distinção fundamental entre eles, essa abordagem faz com que se percam características específicas de cada tipo de atividade, deixando-nos com uma única forma de determinação psicológica geral. Essa é a posição assumida por Dewey, um dos representantes do pragmatismo. Ele considera a língua como o instrumento dos instrumentos, transpondo a definição de Aristóteles da mão humana para a fala. Eu gostaria de deixar claro que a analogia entre signo e instrumento proposta por mim é diferente das duas abordagens discutidas acima. O significado incerto e indistinto que comumente se depreende do uso figurativo da palavra "instrumento" não facilita em nada a tarefa do pesquisador. Sua tarefa é a de pôr às claras as relações reais, não as figurativas, que existem entre o comportamento e seus meios auxiliares.⁹⁰

Vygotsky considerava como ferramentas psicológicas a linguagem, os diversos sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os símbolos algébricos ou quaisquer outras ferramentas psicológicas capazes de organizarem e aprimorarem as funções mentais. Algumas propriedades essenciais dessas ferramentas psicológicas devem ser levadas em consideração para compreender-se melhor a perspectiva sociocultural de Vygotsky.

A primeira dessas propriedades seria o seu poder de transformar as funções mentais humanas. Em sua abordagem, as ferramentas psicológicas não são vistas como meios auxiliares que simplesmente facilitam uma função mental existente, deixando-as qualitativamente inalteradas. Em vez disso, a ênfase está na capacidade que essas ferramentas psicológicas possuem de transformar o próprio funcionamento mental.

Consideremos a palavra "porque". Tanto Vygotsky quanto Piaget observaram que as crianças começam a usar esta palavra (ou melhor, o seu equivalente em russo ou francês), antes de compreender o seu significado. Crianças com menos de 6 ou 7 anos comumente revertem causa e efeito, dizendo coisas como "João caiu da varanda porque ele quebrou o braço." Segundo Piaget, o uso correto ou incorreto da linguagem reflete apenas o nível de entendimento da criança. No entanto, para Vygotsky, a palavra é fundamental para o desenvolvimento de suas funções mentais. O uso da palavra em um contexto social comunicativo induz a criança a pensar sobre o seu significado, o que leva a criança para uma compreensão mais avançada de relações causa-efeito. Assim, a palavra não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas

também uma ferramenta para o pensamento privado.
(Tradução nossa)⁹¹

Em apoio da sua visão de que a linguagem é fundamental para o pensamento, Vygotsky observou que as crianças com idades entre quatro e seis anos, muitas vezes falam em voz alta de forma não comunicativa. Por exemplo, enquanto uma criança faz o desenho de um pássaro, ela pode dizer em voz alta “os pássaros voam”, ainda que esteja sozinha. A esse tipo de vocalização solitária, Vygotsky deu o nome de fala egocêntrica.

O discurso egocêntrico emerge quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas pessoais internas. A tendência da criança para transferir para os seus processos internos os modelos anteriormente sociais é uma tendência bem conhecida que Piaget conhece muito bem. Noutro contexto, ele descreve como as discussões entre crianças dão origem às primeiras manifestações de reflexão lógica. Algo semelhante acontece, julgamos, quando a criança começa a conversar consigo, própria como se estivesse a falar com outrem. Quando as circunstâncias a obrigam a deter-se para pensar, o mais certo é começar a pensar em voz alta. O discurso egocêntrico, dissociado do discurso social geral, acaba com o tempo por conduzir ao discurso interior que serve simultaneamente o pensamento autístico e o pensamento lógico.⁹²

Vygotsky interpretou tal discurso como uma fase de transição no desenvolvimento do pensamento verbal ou discurso interior. Em torno dos quatro anos de idade, as crianças descobrem que podem usar as palavras e não apenas para se comunicar com os outros, mas também para organizar seu próprio pensamento. Dessa maneira, ao falar para si mesmas como elas trabalham em uma tarefa, eles podem manter o seu foco na tarefa e resolverem problemas relacionados a ela. A fala egocêntrica diminui por volta dos sete anos de idade e é substituída em

91 “Consider the word because. Both Vygotsky and Piaget noted that children begin to use this word (or rather its Russian or French equivalent) before they fully understand its meaning. Children younger than 6 or 7 years commonly reverse cause and effect, saying such things as “Billy fell off the porch because he broke his arm.” To Piaget, the word is incidental to cognitive development; its correct or incorrect usage only reflects the child’s level of understanding. But to Vygotsky, the word is critical. Using the word in a communicative social context induces the child to think about its meaning, which leads the child toward a more advanced understanding of cause-effect relationships. Because becomes not just a tool for communication but also a tool for private thought.” GRAY, Peter O. *Psychology*. Worth publishers: Nova Iorque, 2007, p 213.

92 VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 2008, p. 20.

cada vez mais pelo discurso interior.

Baseando-se na teoria de Vygotsky, pesquisadores identificaram que as crianças vocalizam solitariamente com mais frequência quando elas se dedicam a tarefas mais complexas do que quando se dedicam a tarefas mais simples.⁹³⁹⁴ Em outros estudos, observaram-se que o discurso privado desempenhava papel importante na aprendizagem de aritmética.⁹⁵⁹⁶

Ainda que o discurso egocêntrico diminua com o passar dos anos, eventualmente, até mesmo adultos fazem uso dele. Por exemplo, não são raras as vezes em que se repete algum número telefônico em voz alta, ainda que solitariamente, apenas para facilitar a organização de nosso pensamento.

Essa propriedade das ferramentas psicológicas é fundamental para a análise genética do pensamento de Vygotsky. Ele via o desenvolvimento não como um fluxo constante de incrementos quantitativos, mas em termos de transformações qualitativas fundamentais ou "revoluções" associadas a alterações nas ferramentas psicológicas.

A segunda propriedade das ferramentas psicológicas é o fato de elas serem sociais, não biológicas ou individuais. Segundo Vygotsky, as ferramentas psicológicas nem são inventados por cada indivíduo, nem descobertas em uma interação independente do indivíduo com a natureza. Além disso, elas não são herdadas na forma de instintos ou reflexos incondicionados. Em vez disso, os indivíduos têm acesso às ferramentas psicológicas em virtude de estarem inseridas em um meio sociocultural e serem capazes de se apropriarem de cada uma dessas ferramentas de mediação.

Apesar de o termo "social" frequentemente identificar fenômenos socioculturais gerais, Vygotsky também compreendia o uso das ferramentas psicológicas em fenômenos sociais mais localizados, como a comunicação face a face. Em vez de apenas examinar as forças que operam em um nível sociocultural

93 Berk, L. E. Why children talk to themselves. *Scientific American*, November 1994: p 78 a 83.

94 Winsler, A., & Naglieri, J. A. Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children age 5 to 17. 2003. Publicado na Revista: *Child Development*, número 74, p. 659 a 678.

95 A Longitudinal Study of the Development of Elementary School Children's Private Speech Jennifer A. Bivens and Laura E. Berk *Merrill-Palmer Quarterly* (1982) Vol. 36, No. 4 (October 1990), p. 443 a 463

96 Private Speech Use in Arithmetical Calculation Contributory Role of Phonological Awareness in Children With and Without Mathematical Difficulties. Snorre A. Ostad, PhD, University of Oslo, Oslo, Norway

geral, Vygotsky também se preocupava com a dinâmica que perpassa os eventos comunicativos individuais.

Obviamente, a visão macro ou micro referente ao social são interdependentes. No entanto, eles são regidos por princípios explicativos diferentes e, portanto, requerem uma posterior análise distinta.

Essa propriedade social das ferramentas psicológicas são fundamentais para a compreensão do conceito que Vygotsky dá aos signos.

De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a língua em, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.⁹⁷

A alegação de que ferramentas psicológicas são sociais tem implicações importantes para a teoria de Vygotsky sobre os processos mentais humanos. Por exemplo, se a função principal das ferramentas psicológicas é a comunicação, é razoável esperar que esses instrumentos de mediação sejam formados de acordo com as demandas de comunicação. Dessa maneira, se esses meios também desempenham um papel importante na formação dos processos mentais dos indivíduos, pode-se esperar que tais processos sejam indiretamente moldados por forças que se originam na dinâmica da comunicação.

Antes da pesquisa de Vygotsky sobre o desenvolvimento das crianças, pesquisadores assumiam que a aprendizagem e o desenvolvimento eram intrinsecamente ligados. Ou seja, a maturação biológica e o desenvolvimento cognitivo decorrente dessa maturação eram suficientes para o progresso na aprendizagem.

Vygotsky foi o criador da distinção e independência entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o filósofo russo, a aprendizagem poderia ser tratada

⁹⁷COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia in VYGOTSKI, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p 11.

separadamente dos fatores inerentes ao desenvolvimento "natural" e "biológico" da mente das crianças. Assim, Vygotsky identificava que a aprendizagem não acontecia apenas pela maturação biológica das crianças, mas principalmente pela tutoria dada por outras pessoas da comunidade à que a criança pertencia. Dessa maneira, a ideia fundamental de Vygotsky⁹⁸ é que o desenvolvimento ocorra primeiro no nível social e depois no nível individual. Ou seja, as pessoas aprendem primeiro a conversar com palavras (uma atividade social) antes de aprender a pensar com palavras (uma atividade privada).

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.⁹⁹

Vygotsky cunhou o termo zona de desenvolvimento proximal para referir-se à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e aquilo que ela pode fazer em colaboração com outra pessoa mais competente.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (...) O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.¹⁰⁰

Em uma pesquisa,¹⁰¹ psicólogos identificaram vários exemplos de

98 VYGOTSKI, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p 41.

99 *Ibidem*.

100 VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p 54.

101 Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self- Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School. PETER GRAY, JAY FELDMAN, Center for the Study of Culture and Education, 2004.

colaboração entre adolescentes e crianças mais jovens que ilustram o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. Em um desses exemplos, um adolescente ajudou uma menina de cinco anos de idade a encontrar os sapatos perdidos, pedindo-lhe para pensar em todos os lugares em que ela tinha ido naquele dia e em quais desses lugares ela ainda não tinha realizado uma busca. Essa colaboração não só permitiu a criança a encontrar seus sapatos, mas também promoveu seu desenvolvimento mental através da criação de um novo sistema de pensamento.

Dessa maneira, de acordo com Vygotsky, o pensamento crítico em adultos ou crianças deriva em grande parte da atividade social e do diálogo colaborativo. Durante o diálogo, uma pessoa afirma uma ideia, enquanto seu interlocutor responde com comentário ou até mesmo uma pergunta que se contrapõe ou vai ao encontro dessa ideia inicial. Após essa troca, o argumento original é esclarecido, revisado e usado como base para a construção de um argumento maior, tal como era feito na maiêutica socrática.

Aliás, considerando-se que o principal objetivo da argumentação é garantir a atenção daqueles a quem ela se dirige, o público sempre deve ser o centro das atenções do orador. Assim, a possibilidade de interlocução entre os alunos e o professor é essencial para a educação em Direitos Humanos-Fundamentais. Como bem aduz Perelman:

Esse contato entre o orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela. Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar.¹⁰²

Uma outra pesquisa¹⁰³ encontrou fundamento nessa ideia de Vygotsky. De acordo com seus resultados, estudantes que dialogam secretamente com os autores enquanto leem ou que são orientadas a explicar as ideias do texto a um amigo real ou imaginário adquirem um maior entendimento daquilo que foi lido ou estudado.

O diálogo, na educação em direitos Humanos-Fundamentais deve se dar através da dialética. Interessante observar que a Filosofia do Direito e a

102 PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 21

103 Self-Explanations: How Students Study and Use Examples in Learning to Solve Problems. Michelene T.H. Chi, Miriam Bassok, Matthew W. Lewis, Peter Reimann, Robert Glaser. Cognitive Science, 1989.

Psicopedagogia estão intimamente ligadas neste aspecto, pois, os dados científicos apresentados por esta última condizem absolutamente com as teorias gregas pensadas há mais de dois mil anos. Por isso, falar de maiêutica socrática, é, na verdade, falar das teorias da psicopedagogia aplicadas à educação. Seria impossível, portanto, não mencionar esta interdisciplinaridade para se chegar à reflexão transdisciplinar.

Portanto, previamente à abordagem transdisciplinar, analisa-se os vieses da interdisciplinaridade, sobretudo a relação entre o Direito e a Pedagogia.

Processos básicos de aprendizagem

Para sobreviverem, os animais precisam adaptar-se aos seus ambientes. Dessa maneira, a evolução pela seleção natural é o processo de adaptação que, a longo prazo, permite que cada espécie viva em uma determinada gama de condições ambientais.

No entanto, essas condições ambientais não são constantes: elas se alteram constantemente ao longo da vida do indivíduo. Consequentemente, para ser eficiente na busca por alimentos, evitar predadores e reproduzir-se, os animais precisam se adaptar a todas essas mudanças. Em outras palavras, eles precisam aprender.

Aprendizagem é um termo frequentemente utilizado para referir-se a uma grande variedade de fenômenos. Para os nossos propósitos, no entanto, podemos defini-lo como qualquer processo através do qual a experiência¹⁰⁴ de um indivíduo pode alterar o seu comportamento em um momento futuro. Comportamento em um momento futuro se refere a qualquer comportamento posterior, que não é parte da resposta imediata do indivíduo para a estimulação sensorial durante a experiência de aprendizagem (i.e. não identificaremos o condicionamento reflexo como aprendizagem).

O condicionamento clássico é um processo de “aprendizagem” relacionado com a formação de novos reflexos. Um reflexo é uma sequência de resposta a estímulos simples, relativamente automático, mediada pelo sistema nervoso. Como

104 Experiência nesta definição se refere a quaisquer efeitos do ambiente que são mediadas por sistemas sensoriais do indivíduo (visão, audição, tato, e assim por diante).

aduz Peter Gray:

Para ser considerada um reflexo, a resposta a um estímulo deve ser mediada pelo sistema nervoso. Mensagens transportadas por nervos dos olhos, ouvidos ou outros órgãos sensoriais entram na medula espinhal ou o cérebro e agem para produzir mensagens em nervos que correm para fora, para os músculos e glândulas. Se algo bate em você e você cai, como resultado direto da força do impacto, isso não é um reflexo. Se algo bate em você e seus músculos respondem de uma forma que tende a evitar que seu corpo caia, isso é um reflexo. Por serem mediados sistema nervoso, os reflexos podem ser modificados pela experiência. (Tradução nossa)¹⁰⁵

Nas palavras de Skinner:

O agente externo passou a ser chamado de estímulo. O comportamento controlado por ele veio a ser chamado de uma resposta. Juntos, eles compreendido o que foi chamado de reflexo - na teoria de que a perturbação causada pelo estímulo foi transmitida para o sistema nervoso central e foi "refletida" de volta para os músculos. Foi logo verificado que causas externas similares poderiam ser demonstradas no comportamento de maiores porções do organismo - por exemplo, no corpo de um sapo, gato ou cão, em que a espinal medula foi seccionada no pescoço. Reflexos incluindo partes do cérebro foram logo adicionados, e agora é do conhecimento comum que nos organismos intactos muitos tipos de estimulação podem levar a reações quase inevitáveis da mesma natureza reflexa. (Tradução nossa)¹⁰⁶

A descoberta do condicionamento clássico surgiu a partir dos estudos do pesquisador russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) sobre os reflexos digestivos nos cães. Usando tubos implantados permanentemente para coletar saliva e suco

105 “To be considered a reflex, the response to a stimulus must be mediated by the nervous system. Messages carried by nerves from the eyes, ears, or other sensory organs enter the spinal cord or brain and act there to produce messages in nerves running outward to muscles and glands. If something hits you and you fall down as a result of the direct force of the impact, that is not a reflex. If something hits you and your muscles respond in a way that tends to keep you from falling down, that is a reflex. Because reflexes are mediated by the nervous system, they can be modified by experience”. GRAY, Peter O. Psychology. Worth publishers: Nova lorque, 2007, p 92.

106 “The process of conditioning, as Pavlov reported it in his book Conditioned Reflexes, is a process of stimulus substitution. A previously neutral stimulus acquires the power to elicit a response which was originally elicited by another stimulus. The change occurs when the neutral stimulus is followed or "reinforced" by the effective stimulus. Pavlov studied the effect of the interval of time elapsing between stimulus and reinforcement. He investigated the extent to which various properties of stimuli could acquire control. He also studied the converse process, in which the conditioned stimulus loses its power to evoke the response when it is no longer reinforced — a process which he called "extinction." SKINNER, B. F. Science and Human Behavior. Pearson Education: Nova lorque, 2005, p. 53.

gástrico de cães, ele e sua equipe de pesquisadores descobriram, por exemplo, que um cão saliva de forma diferente quando diferentes tipos de alimentos são colocados em sua boca.

Durante seus estudos, Pavlov observou algo inusitado. Após alguns dias de experimentação, os cães salivavam antes de receberem a comida. Aparentemente, sinais que normalmente precediam a comida (e.g. a identificação da comida ou algum som relacionado com a entrega da mesma) alertavam os cães que a comida estava a caminho.

Para estudar tais reflexos, Pavlov controlou os sinais que precediam alimentos.

Pavlov conduziu um experimento em laboratório que demonstrou que um estímulo neutro poderia ser transformado em estímulo condicionado pelo aprendizado. Ao tocar um sino (estímulo neutro) e oferecer carne repetidas vezes a um cão (estímulo não-condicionado), este salivava. Depois de certo tempo, ao tocar o sino, mesmo na ausência da recompensa, o cão ainda salivava. O barulho do sino passou a ser um estímulo condicionado ao alimento e a salivação se tornou uma resposta condicionada ao barulho do sino.¹⁰⁷

Esse processo de condicionamento é um processo de substituição de um estímulo.

O processo de condicionamento, como Pavlov relatou em seu livro reflexos condicionados, é um processo de substituição de estímulo. Um estímulo previamente neutro adquire a capacidade de induzir uma resposta que foi originalmente provocada por um outro estímulo. A mudança ocorre quando o estímulo neutro é seguido ou "reforçado" pelo estímulo eficaz. Pavlov estudou o efeito do intervalo de tempo que decorre entre o estímulo e de reforço. Ele investigou a extensão em que várias propriedades de estímulos poderia adquirir o controle. Ele também estudou o processo inverso, em que o estímulo condicionado perde o seu poder de evocar a resposta quando ele não é mais reforçado com um processo que ele chamou de "extinção".¹⁰⁸

107 SILVA, Cláudio Jerônimo da and SERRA, Ana Maria. Terapias Cognitiva e Cognitivo-Comportamental em dependência química. Rev. Bras. Psiquiatr. Versão digital. 2004, vol.26, p. 33 a 39. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000500009&lng=en&nrm=iso. ISSN 1516-4446. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462004000500009>. Acesso em 15 de Janeiro de 2013 às 20:00 h.

108 SKINNER, B. F. Science and Human Behavior. Pearson Education: Nova Iorque, 2005, p. 53.

Baseando-se nos vários conceitos já cunhados por Pavlov como “estímulo” e “resposta”, o psicólogo B. F. Skinner cunhou os termos “resposta operante” e “condicionamento operante.”

A resposta operante se refere a qualquer ato comportamental que tem algum efeito sobre o meio ambiente em que o animal está inserido. Consequentemente, condicionamento operante se refere ao processo pelo qual o efeito de uma resposta operante muda a probabilidade de reincidência dessa resposta.

Assim, a resposta operante é essencialmente uma ação do organismo que produz efeitos no ambiente. as consequências, em seu turno, são as modificações geradas pela ação do organismo. a caracterização das consequências dependerá da análise funcional feita sobre a relação como um todo. Observa-se a frequência de uma dada resposta, depois torna-se um evento a ela contingente (consequência) e, finalmente, constata-se se há qualquer mudança na frequência de respostas pertencentes à classe selecionada para estudo.¹⁰⁹

No entanto, ainda que a teoria do condicionamento operante responda grande parte das dúvidas acerca da aprendizagem, ela descarta a importância da maturação biológica para qualquer aprendizagem. Enquanto a criança se desenvolve e torna-se um adulto, seu pensamento se torna cada vez efetivo e eficaz para a solução de problemas. No entanto, isso não se dá simplesmente pelo mero condicionamento: existem várias outras variáveis envolvidas, como bem aduz Piaget.

Epistemologia genética tenta explicar o conhecimento, e, em especial, o conhecimento científico, com base em sua história, sua sociogênese, e especialmente as origens psicológicas das noções e das operações sobre as quais se baseia.¹¹⁰

109 ZILIO, D. A natureza comportamental da mente: behaviorismo radical e filosofia da mente. Versão digital. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-090-7. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em 16 de Janeiro de 2014.

110 “Genetic epistemology attempts to explain knowledge, and in particular scientific knowledge, on the basis of its history, its sociogenesis, and specially the psychological origins of the notions and operations upon which it is based”. PIAGET, Jean. Genetic Epistemology. Nova Iorque: The Norton Library, 1970, p. 1.

A teoria de Piaget baseia-se em um princípio fundamental: o desenvolvimento mental deriva de ações da própria criança sobre o ambiente físico. De acordo com Piaget, as crianças constantemente se esforçam para descobrir o que elas podem fazer com os vários objetos que existem em seu mundo. Ao agir sobre os objetos, as crianças desenvolvem representações mentais chamados esquemas.

Um Esquema é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de seqüências de ação semelhantes, seqüências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas nas quais os elementos comportamentais que as constituem estão estreitamente inter-relacionados.¹¹¹

Segundo Piaget, a criação de esquemas disponíveis envolveria dois processos complementares: assimilação e acomodação.

Assimilação é o processo pelo qual as novas experiências são incorporadas aos esquemas já existentes. Por outro lado, a acomodação se refere às mudanças estruturais que ocorrem na mente da criança para o processo de assimilação ocorrer.

Piaget era formado em Biologia e considerava a assimilação de experiências análoga à assimilação dos alimentos. Duas pessoas podem comer o mesmo tipo de comida, mas a comida vai ser assimilado pelos seus tecidos de forma diferente, dependendo das estruturas internas envolvidas na digestão e na construção do corpo. Além disso, da mesma maneira como alimentos não digeríveis não irão resultar em crescimento do corpo, novas experiências a serem digeridas mentalmente, que são muito diferentes dos sistemas já existentes, não vão resultar em crescimento mental. Uma calculadora dada a uma criança não vai contribuir para suas habilidades aritméticas, porque a criança não tem qualquer esquema de cálculo para assimilar as funções da calculadora. Em vez disso, a criança provavelmente vai assimilar a calculadora em seus esquema já bem desenvolvidos, como sugar ou bater. (...) São poucos os novos estímulos que cabem perfeitamente em um esquema já existente. Assimilação geralmente requer que os esquemas existentes expandam ou mudem um pouco para acomodar o novo objeto ou evento. Apropriadamente, Piaget se refere a esse processo como acomodação. Na teoria de Piaget, a mente e seus esquemas não são como uma parede de tijolos, que só cresce quando é adicionado cada novo tijolo (unidade do conhecimento). Na verdade, eles são mais como uma teia de aranha, que muda toda a sua forma a cada vez que um novo segmento é adicionado. A teia acomoda o segmento

111 ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Instrumentação para o ensino de ciências. Editora UFMS: Campo Grande, 2010, p. 150.

enquanto o segmento é assimilado pela teia. A adição de novas informações para a mente alteram um pouco a estrutura dos esquemas que já estão presentes.(Tradução nossa)¹¹²

Baseando-se nas teorias de Skinner e Piaget, o psicólogo judeu Reuven Feuerstein cria a Teoria da Modificabilidade Cognitiva (Structural Cognitive Modifiability – SCM). Para isso, ele inicialmente se remete ao behaviorismo de Skinner e à epistemologia genética de Piaget.

A primeira é a concepção behaviorista, segundo a qual a exposição a estímulos (S) provocam a mudança capaz de induzir a pessoa a dar uma resposta (R) ao estímulo. Piaget adicionou à essa equação o organismo do indivíduo (O), suas características, a idade e as fases de desenvolvimento, como uma função do processo de maturação para explicar não só o modo de resposta do organismo, mas também para indicar quais os estímulos que se encontra exposto que são significativos para isso e quais não são. Isto introduz o componente estrutural. A questão torna-se, quando é que o estímulo se torna uma fonte de aprendizagem, e de que forma é que a exposição a estímulos pode modificar o sistema de esquemas de comportamento e pensamento de um ser humano?

(...)

Ou seja, o organismo não só deve ser exposto aos estímulos, mas também deve responder a eles de uma certa maneira para que sua esquemas de pensamento (estruturas) possam se desenvolver e passar (usando a terminologia de Piaget) a partir do estágio sensório-motor para o estágio operacional - concreto, e depois para a fase formal lógica operacional. (Tradução nossa)¹¹³

112 “Piaget was a biologist by training and he considered the assimilation of experiences to be analogous to the assimilation of food. Two people may eat the same type of food, but the food will be assimilated into the tissues differently, depending on the inner structures involved in the digestion and building the body. Moreover, just as nondigestible food will not result in body growth, new experiences that are too different from existing schemes to be mentally digested will not result in mental growth. A calculator given to an infant has no calculating scheme into which assimilate the calculator into his or her already well-developed sucking scheme or banging scheme. (...) Few new stimuli perfectly fit an existing scheme. Assimilation usually requires that existing schemes expand or change somewhat to accommodate the new object or event. Appropriately, Piaget referred to this process as accommodation. In Piaget’s theory, the mind and its schemes are not like a brick wall, which just grows bigger as each new brick (unit of knowledge) is added; they are more like a spider’s web, which changes its entire shape somewhat as each new thread is added. The web accommodates to the thread while the thread is assimilated into the web. The addition of new information to the mind changes somewhat the structure of schemes that are already present”. GRAY, Peter O. Psychology. Worth publishers: Nova Iorque, 2007, p 391.

113 “First is the behaviorist conception, according to which exposure to stimuli (S) causes change by inducing the person to make a response (R) to the stimulus. Piaget added the organism (O) to the equation—its characteristics, age, and stages of development as a function of processes of maturation—to explain not only the manner of the organism’s response but also which of the stimuli it is exposed to are significant for it and which are not. This introduces the structural component. The question becomes, when does the stimulus become a source for learning, and in what way does the exposure to stimuli modify a human being’s system of behavioral and thinking schemata?”

Segundo Feuerstein, os seres humanos possuem uma habilidade que os distinguem de todos outros animais: sua habilidade em modificar-se cognitivamente, de acordo com as contingências existentes em seu ambiente. A SCM se estrutura em torno de três conceitos importantes: a permanência, a difusão e a centralidade.

A permanência se refere à resistência que as mudanças cognitivas terão ao longo do tempo. O conceito de difusão se refere a maneira como cada alteração cognitiva interage entre si, criando uma mudança holística. Finalmente, a centralidade se relaciona ao mecanismo auto-regulador das alterações cognitivas decorrentes da aprendizagem.

A Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience – MLE) proposta por R. Feuerstein, baseia-se na abordagem sociointeracionista de L. S. Vygotsky, mais especificamente nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de aprendizagem mediada; no entanto, Feuerstein avança ao propor um modelo que integra, além dos conceitos já citados, os de experiência de aprendizagem mediada (MLE) e de modificabilidade cognitiva estrutural (MCE), cujo principal pressuposto é que o desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo é estruturalmente modificável.

A MLE é um processo interativo em que o mediador (geralmente um dos pais, professor ou outro facilitador) coloca-se como uma ponte entre o aluno e a aprendizagem. Essa mediação ocorre devido a alterações de estímulo, frequência, ordem e contexto dos estímulos a serem apresentados. Utilizando-se do processo de mediação, o facilitador (mediador, professor...) é capaz de eliciar no aprendiz curiosidade, vigilância e sensibilidade frente aos estímulos a que ele foi apresentado.

Assim, o processo de aprendizagem é decorrente de um processo dinâmico entre o mediador e o aluno. Dessa maneira, ao contrário das abordagens tradicionais de aprendizagem (geralmente, passivas), o aluno é capaz de não apenas apreender o conteúdo exposto, mas principalmente, reelaborá-lo.

That is to say, the organism must not only be exposed to the stimuli, but also must respond to them in a certain way in order for its thinking schemata (structures) to develop and pass (using Piaget's terminology) from the sensory-motor stage to the operational-concrete stage, and afterward to the formal operational logic stage". FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. Beyond Smarter. Nova Iorque: Teachers College, 2010, p. 106.

De acordo com a nossa abordagem, nós adicionamos o ser humano para os esquemas S-O-R e colocamos um "H" para o mediador humano entre o estímulo e o organismo e entre o organismo e a resposta.¹¹⁴

Feuerstein¹¹⁵ sugeriu doze critérios para MLE, a saber:

- 1- Intencionalidade/Reciprocidade.
- 2- Significado.
- 3- Transcendência.
- 4- Atenção compartilhada.
- 5- Experiência compartilhada.
- 6- Regulação na tarefa.
- 7- Elogiar.
- 8- Desafiar.
- 9- Diferenciação psicológica.
- 10- Responsividade contingente.
- 11- Envolvimento afetivo.
- 12- Mudança.

Apesar de ter sugerido esses doze critérios, apenas os três primeiros são imprescindíveis para uma interação ser classificada como interação mediada.

Feuerstein descreveu 12 critérios de MLE, sendo necessários e suficientes os primeiros três para que qualquer interação possa ser classificada como MLE: Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência e Significado.(Tradução nossa)¹¹⁶

O primeiro critério se refere aos esforços intencionais do mediador para produzir no aprendiz o estado de vigilância necessário para que ele registre as informações apresentadas. Isso justificaria a necessidade de certa ordem e disciplina entre os aprendizes. Paralelamente à intencionalidade, surge a necessidade de reciprocidade. Ela é caracterizada pelo compartilhamento da intencionalidade em aprender.

114 *Op. cit.* p. 107.

115 TZURIEL, D. *Dynamic assessment of young children*. Nova Iorque: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001, p. 25.

116 "Feuerstein suggested 12 criteria of MLE: the first three being considered as necessary and sufficient for an interaction to be classified as MLE. These criteria are Intentionality and Reciprocity, Transcendence, and Meaning." *Ibidem*, p. 392.

Intencionalidade e Reciprocidade são caracterizadas por esforços para se criar na criança um estado de vigilância, e para facilitar um registo eficaz (fase de entrada) da informação, um processamento adequado (fase de elaboração) e uma resposta precisa (fase de produção). O componente Reciprocidade é de crucial importância para a qualidade e continuidade do processo de mediação. A criança mediada que responde ou retribui ao comportamento do mediador permite ao mediador que ajuste sua mediação e continue de forma eficiente o processo. Intencionalidade e Reciprocidade são observadas, por exemplo, quando um mediador intencionalmente concentra a atenção da criança em um objeto e a criança responde abertamente a esse comportamento. (Tradução nossa)¹¹⁷

O segundo critério, mediação pelo significado, tem sido há muito tempo reconhecido como um fator poderoso e determinante para uma aprendizagem eficiente. Segundo Feuerstein, é preciso que o mediador apresente não apenas os estímulos a serem aprendidos, mas também estímulos motivacionais, que mostrem a relevância do processo de aprendizagem para o aprendiz.

O segundo critério, Mediação do Significado refere-se a interações em que o mediador tenta, ao apresentar um estímulo, enfatizar a sua importância, expressando o interesse e, apontando para o seu valor e valor. Não-verbalmente, isto pode ser transmitido através da expressão facial, tom de voz, rituais e ações repetitivas. Verbalmente, pode ser expressa ao iluminar-se um evento atual, atividade, ou contexto aprendido, relacionando-o com eventos passados ou atuais, e enfatizando a sua importância e valor. Crianças que experimental a mediação de significado vão internalizar essa interação e, mais tarde, iniciar a anexação do significado de novas informações, em vez de esperar passivamente pela vinda do significado. (Tradução nossa)¹¹⁸

117 “Intentionality and Reciprocity are characterized by efforts to create in the child a state of vigilance, and to facilitate an efficient registration of the information (input phase), an adequate processing (elaboration phase), and an accurate responding (output phase). The Reciprocity component is of crucial importance to the quality and continuation of the mediational process. The mediated child who responds or reciprocates to the mediator’s behavior enables the mediator to adjust his/her mediation and continue the process efficiently. Intentionality and Reciprocity are observed, for example, when a mediator intentionally focuses the child’s attention on an object and the child responds overtly to that behavior”. *Op. cit.* p. 393.

118 “The second criteria, Mediation of Meaning refers to interactions in which the mediator tries, when presenting a stimulus, to emphasize its importance by expressing interest and by pointing to its worth and value. Nonverbally, this can be conveyed by facial expression, tone of voice, rituals, and repetitious actions. Verbally, it can be expressed by illuminating a current event, activity, or learned context, relating it to past or current events, and emphasizing its importance and value. Children who experience mediation of meaning will internalize this interaction and will later initiate attachment of meaning to new information rather than passively waiting for meaning to come”. *Ibidem*, p. 393.

Um exemplo clássico da necessidade do significado foi um estudo envolvendo crianças de rua e suas habilidades aritméticas.

Sob o olhar dos meninos de rua, aritmética escolar constitui-se num verdadeiro mito. O que seus professores falam não lhes traz sentido e os algoritmos utilizados não correspondem à realidade. Ao passo que a aritmética da rua, cheia de significado e utilizada como instrumento de trabalho, reflete para eles algo de real importância, que pertence ao seu ambiente cultural.¹¹⁹

Dessa maneira, tal interlocução entre o professor e seu público será possível apenas ao considerar-se a natureza do público. Mais uma vez, Perelman dá seu posicionamento sobre a importância de o orador conhecer a natureza do seu público.

A argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade. Uma imagem inadequada do auditório, resultante da ignorância ou de um concurso imprevisto de circunstâncias, pode ter as mais desagradáveis consequências. Uma argumentação considerada persuasiva pode vir a ter um efeito revulsivo sobre um auditório para o qual as razões pró são, de fato, razões contra. O que se disser a favor de uma medida, alegando que ela é capaz de diminuir a tensão social, levantará contra tal medida todos os que desejam que ocorram distúrbios.¹²⁰ (PERELMAN, ed. 2005)

Mikhail Bakhtin também discorreu sobre a importância de o locutor (i.e. o professor) e os ouvintes (i.e. os alunos) compartilharem da mesma comunidade linguística.

Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa

119 SILVA, Kleber William Alves da; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. A Aritmética dos meninos de rua em Guarulhos: entre o mito e a realidade. Revista Educação UFG. Vol. 2. No. 01, 2007.

120 PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 22

sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca lingüística se torna possível; um terreno de acordo ocasional. Não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala.¹²¹

Apesar de importante, o critério *significado* não compreende apenas a existência de aplicabilidade prática para os estímulos apresentados ao aprendiz. Além disso, é importante que o mediador motive o aprendiz. Essa motivação pode ser obtida através de linguagem oral ou até mesmo corporal. Não é novidade o quanto enfadonha uma aula expositiva pode ser quando inexiste a participação ativa do professor durante a exposição de suas ideias.

No contexto escolar, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. O aluno intrinsecamente motivado envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e de suas habilidades.¹²²

O terceiro critério, transcendência, é o objetivo final da MLE. Durante a transcendência, o aprendiz é capaz de generalizar sua aprendizagem para outros contextos completamente distintos daqueles apresentados inicialmente. Um estudante que é capaz de resolver um problema de raciocínio lógico inédito ou até mesmo o surgimento de um *insight* podem ser exemplos de transcendência da aprendizagem.

Mediação pela transcendência se refere ao ensino de princípios e estratégias cognitivas gerais. Nela, o mediador vai além do contexto concreto ou as necessidades imediatas da criança, tenta expandi-los, e chegar aos princípios e / ou objetivos gerais que não estão vinculados ao "aqui e agora", ou a aspectos de uma situação específica. (Tradução nossa)¹²³

121 BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 61.

122 NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.20, n.1, p.77-85, 2004.

123 "In Mediation for Transcendence the mediator goes beyond the concrete context or the immediate needs of the child and tries to reach out for general principles and/or goals that are not bound to the "here and now" or the specific and concrete aspects of the situation". TZURIEL, D. Dynamic assessment of young children. Nova Iorque: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001,

Em todos conceitos listados acima, a aprendizagem decorre da prontidão da mente humana a utilizar-se de todo o acervo disponível culturalmente para a aprendizagem. Assim, a aprendizagem inevitavelmente dependeria da disponibilidade e acessibilidade desse acervo dentro de uma cultura.

O Estado deve, portanto, se atentar para tais teorias previamente à elaboração das leis de educação em Direitos Humanos-Fundamentais, através de uma equipe interdisciplinar entre estudiosos do Direito e da Pedagogia. Isto porque, as bases psicopedagógicas destes projetos devem ser o ponto de partida para se estabelecer a juridicidade destas ações. No próximo capítulo, após a abordagem histórica sobre o caminho percorrido para as conquistas dos Direitos Humanos no Brasil, será feita uma reflexão sobre as várias legislações e programas (como os PCNs, a Lei Estadual de MG número 15.476/2005, o recente projeto do Deputado Romário que visa ensinar Direito Constitucional nas escolas, dentre outros) que carecem de um estudo filosófico e psicopedagógico apropriado para que se dê efetividade a tais projetos.

PARTE III

A PAIDEIA JURÍDICA COMO ATUAL PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-FUNDAMENTAIS

Vermelho é o direito. Deveis logo viver os seus mandamentos no vosso próprio sangue. Se vos esforçais só por lhe apreender a lógica, pobre direito será o vosso. (Karl Heinsheimer, citado por Gustav Radbruch)

1 Educação em e para Direitos Humanos-Fundamentais

Para analisar historicamente os Direitos Fundamentais no Brasil, deve-se fazer um corte na história, ou seja, partir de um ponto que seja possível vislumbrar a forma com que tais direitos foram sendo conquistados no Brasil. Tal corte deve surgir como uma proposta de estudo e de questionamentos, de modo com que se reflita sobre a formação desses direitos no Brasil contemporâneo.

Dados sobre a construção histórica dos Direitos Humanos-Fundamentais no Brasil serão apresentados para que se possa, discursivamente, construir tais reflexões.

A grande questão, para iniciar estes estudos, seria determinar quando começa a nossa ligação com a história antiga brasileira, ou seja, o corte. Determinar em que momento tem-se a consolidação do Brasil sem que este corte na história se torne um ponto cego, é tarefa árdua.

O historiador Caio Prado Jr.¹²⁴, em sua obra “Formação do Brasil Contemporâneo”, pontua como decisivo o momento em que o Brasil se transforma de colônia à nação, pois, para ele, neste ponto o Brasil começa a formar sua identidade e construir sua independência.

Desta forma, o referido autor analisa em sua obra o verdadeiro sentido da colonização, imantado por sua opção metodológica política e marxista.

124 PRADO JR., Caio Prado. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo. Ed. Brasiliense, 23ª ed., 1994.

Pretende-se, neste liame, analisar a maneira com que os Direitos Humanos-Fundamentais vêm sendo consolidados no Brasil, e, por conseguinte, questionar se pode-se dizer que há uma evolução neste campo no decorrer da história brasileira.

Caio Prado Júnior, neste aspecto, enuncia:

Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo “sentido”. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. Quem observa aquele conjunto, desbastando-o do cipoal de incidentes secundários que o acompanham sempre e o fazem muitas vezes confuso e incompreensível, não deixará de perceber que ele se forma de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada orientação. É isso que se deve, antes de mais nada, procurar quando se aborda a análise da história de um povo, seja aliás qual foro momento ou o aspecto dela que interessa, porque todos os momentos e aspectos não são senão partes, por si só incompletas, de um todo que deve ser sempre o objetivo último do historiador, por mais particularista que seja. Tal indagação é tanto mais importante e essencial que é por ela que se define, tanto no tempo como no espaço, a individualidade da parcela de humanidade que interessa ao pesquisador: povo, país, nação, sociedade, seja qual for a designação apropriada no caso. É somente aí que ele encontrará aquela unidade que lhe permite destacar uma tal parcela humana para estudá-la à parte.¹²⁵

Para que esta reflexão seja possível, serão analisadas, sucintamente, as Constituições Brasileiras, desde a época do Brasil Imperial, chegando aos dias de hoje, fazendo, outrossim, uma análise crítica e teleológica da História.

Isto porque, nesta análise, não há que se confundir o tempo cronológico com a História¹²⁶; quando se trata do **tempo**, analisa-se tão somente os acontecimentos (muitas vezes desordenados) em forma de relatos; já quando se fala em construção

125 *Op. cit.* p. 06.

126 “O tempo empregado pelos historiadores é o chamado “tempo histórico”, que possui uma importante diferença do tempo cronológico. Enquanto os calendários trabalham com constantes e medidas exatas e proporcionais de tempo, a organização feita pela ciência histórica leva em consideração os eventos de curta e longa duração. Dessa forma, o historiador se utiliza das formas de se organizar a sociedade para dizer que um determinado tempo se diferencia do outro. (...) Mesmo parecendo que tempo histórico e tempo cronológico sejam cercados por várias diferenças, o historiador utiliza a cronologia do tempo para organizar as narrativas que constrói. Ao mesmo tempo, se o tempo cronológico pode ser organizado por referenciais variados, o tempo histórico também pode variar de acordo com a sociedade e os critérios que sejam relevantes para o estudioso do passado. Sendo assim, ambos têm grande importância para que o homem organize sua existência.” SOUSA, Rainer. O tempo cronológico e o tempo histórico. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historia/o-tempo-cronologico-tempo-historico.htm>. Acesso em 30 de Janeiro de 2014 às 12:20 h.

da **História**, deve-se dar sentido ao tempo, de modo com que o autor e o interlocutor, sendo homens de sua época, possam fazer projeções sobre os fatos, desvelando, em conjunto, o véu da História, sem, contudo, alterar os fatos.

Antes de adentrar à análise histórica, é cabido tecer alguns comentários sobre a distinção entre Direitos Humanos e Fundamentais.

Inicialmente, pode parecer redundante falar em “Direitos Humanos” se todo direito é, genuinamente, humano.

Ocorre que, ao se propor uma análise histórica, percebe-se que nem sempre todo ser humano nasceu dotado de direitos; como por exemplo, citem-se os escravos na época do Brasil colônia.

Se o Direito fosse, portanto, inato, segundo o jusnaturalismo preceitua, por que o ser humano necessitaria de Direitos “Humanos”?

No clássico “O contrato de social” de Rousseau¹²⁷, o referido autor alude que todos os homens nascem livres, porém, isso não é suficiente para o exercício de sua liberdade; para que tal direito seja exercido, é necessário um documento que ateste a liberdade a este ser humano.

A Declaração de Direitos do Homem na França¹²⁸ (1789) foi o grande marco da positivação dos Direitos Humanos, dada a polimorfia de seus termos que se adequam às sociedades signatárias. No entanto, não se deve esquecer dos ditames legais que a precederam, quais sejam:

- Magna Charta Libertatum – João-sem-terra¹²⁹ (1215).
- Petition of Rights¹³⁰ (1628).
- Habeas Corpus Amendment Act¹³¹ (1679).

127 ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. Trad. Rolando Roque da Silva. E-book. Versão digital disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2244. Acesso em 19 de Novembro de 2013 às 16:15 h.

128 FRANÇA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em 01 de Dezembro de 2013 às 12:00 h.

129 INGLATERRA. Magna Charta Libertatum de 1215. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/magna.htm>. Acesso em 01 de Dezembro de 2013 às 12:05 h.

130 INGLATERRA. Petition of Rights de 1628. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/peticao-de-direito-1628.html>. Acesso em 01 de Dezembro de 2013 às 12:10 h.

131 INGLATERRA. Habeas Corpus Amendment Act de 1679. Disponível em: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2698/19.pdf>. Acesso em 01 de Dezembro de 2013 às 12:15 h.

- Bill of Rights¹³² (1689).
- Act of Settlement¹³³ (1701).
- Declaração de Direitos da Virgínia¹³⁴ (1776).

Uma vez que não faz parte do escopo deste trabalho dissertar sobre cada uma destas importantes legislações, mas, aqui visa-se somente mencioná-las, passa-se à análise crítica do alcance dos Direitos Humanos.

No que tange a este aspecto, há o falso dilema de que os mesmos deveriam ser globais ou locais. Tal discussão faz com que parte da doutrina opte por um viés de universalismo e outra parte se vale do relativismo para embasar seus posicionamentos.

Sobre o viés dos universalistas, Meirelles [et al] assim conceitua:

...os universalistas, acreditam que a normatização e a aplicação dos Direitos Humanos deva se dar de forma igualitária em todo e qualquer Estado-Nação. Acreditam que os direitos fundamentais das pessoas têm, no limite, as mesmas potencialidades e restrições, e que o indivíduo universalmente considerado como sujeito das ações políticas deva ser o repositório dos direitos, dos deveres e das garantias de um sistema jurídico planetário de proteção.¹³⁵

Já sobre os relativistas, o autor [et al] dispõe que:

Os relativistas defendem que a constituição e a aplicação dos Direitos Humanos deva se adaptar aos diversos modos de vida existentes em cada parte do planeta com a conseqüente acomodação dos pontos de vistas contrários e culturalmente sustentáveis.¹³⁶

No entanto, estes paradoxos são um falso problema, pois, atualmente, discutir

132 INGLATERRA. Bill of Rights de 1689. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/decbill.htm>. Acesso em 01 de Dezembro de 2013 às 12:20 h.

133 INGLATERRA. Act of Settlement de 1701. Disponível em: <http://www.royal.gov.uk/historyofthemonarchy/kingsandqueensoftheunitedkingdom/thestuarts/marijwilliamiiiandtheactofsettlement/theactofsettlement.aspx>. Acesso em 01 de Dezembro de 2013 às 12:25 h.

134 ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Declaração de Direitos da Virgínia de 1776. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-bom-povo-de-virginia-1776.html>. Acesso em 01 de Dezembro de 2013 às 12:30 h.

135 MEIRELLES, Delton Ricardo Soares e MELLO, Marcelo Pereira de. Interculturalismo Legal: acerca da construção de uma legislação de direitos humanos de caráter universal. Publicado na Revista ABraSD de 2011. Disponível em: http://www.abrasd.com.br/revista_abrasd/rabrasdIIcong.pdf. Acesso em 29 de Janeiro de 2014 às 13:30 h. p. 114.

136 *Ibidem*.

essa perspectiva desta forma estanque é deixar de enfrentar, de fato, o problema.

A perspectiva mais viável da formação e aplicação dos Direitos Humanos nos moldes da paideia é a cosmopolita, a qual, segundo o autor [et al], pode-se conceituar da seguinte forma:

...direitos e garantias devam ser fixadas no reconhecimento de que o indivíduo, como real portador de direitos e deveres e como protagonista dos sistemas jurídicos, deva ser protegido, inclusive de sua “cultura” e “tradição” quando estas o ameaçarem na proteção da sua vida e no seu livre arbítrio para expressar posições, opiniões e na realização de ações que não restrinjam ou impeçam os direitos de outrem. Isso não significa, entretanto, desprezar a capacidade de comunicação dos sentidos de ordem e de direitos entre as diferentes culturas. Inúmeros exemplos históricos ilustram sobejamente o quanto as posições universalistas podem carregar expedientes autoritários e expressar posições totalitárias frontalmente agressivas à integridade da liberdade política, da saúde, e às manifestações vitais das pessoas. O Nazismo e os fascismos em seus diversos matizes, o racismo, a intolerância religiosa, os sexismos são alguns dos exemplos que imediatamente nos vêm à lembrança.¹³⁷

Isto porque, obviamente, não se deve curvar-se diante de determinadas situações (como bem exemplificadas pelos autores) de desrespeito aos Direitos Humanos que se escondem por trás do véu da “cultura”, como, por exemplo, os casos de infanticídio nas tribos indígenas, o trabalho infantil, a inexistência de direitos das mulheres em determinadas comunidades islâmicas, entre outros. Daí a reflexão sobre interculturalismo na qual o autor [et al] esclarece da seguinte forma:

O interculturalismo não nega, portanto, as diferenças culturais, mas problematiza o engessamento do conceito de cultura como totalidade idiossincrática impermeável às mudanças próprias da relação umas com as outras.¹³⁸

Em uma perspectiva cosmopolita e, respeitando o interculturalismo no tocante aos Direitos Humanos, frisa-se que os mesmos devem andar de mãos dadas com os Direitos Fundamentais, pois, a positivação do Direito nos mostra que Direitos Fundamentais são Direitos Humanos que passaram pela atividade legiferante local, e, portanto, legitimação por parte do Estado.

O termo “Direitos Fundamentais” surge no século XVIII, na França, que

137 *Op. cit.* p. 115.

138 *Op. cit.* p. 116.

antecedeu a citada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789).

O constitucionalista Bernardo Gonçalves Fernandes manifesta-se sobre a questão da seguinte forma:

Os direitos fundamentais e os direitos humanos se separariam apenas pelo plano de sua positivação, sendo, portanto, normas jurídicas exigíveis, os primeiros no plano interno do Estado, e os segundos no plano Direito Internacional, e, por isso, positivados nos instrumentos de normatividade internacionais (como os Tratados e Convenções Internacionais, por exemplo). Nesse diapasão, Marcelo Galuppo sintetiza que os direitos fundamentais são produtos de um processo de constitucionalização dos direitos humanos, entendidos estes últimos como elementos de discursos morais justificados ao longo da História. Assim, os direitos fundamentais não podem ser tomados como verdades morais dadas previamente, mas como elementos em constante processo de (re)construção, haja vista que sua justificação e normatividade decorrem de uma Constituição positiva, igualmente mutável.¹³⁹

Nesse sentido, cabe pontuar que o ordenamento atual brasileiro prevê os Direitos Humanos em uma perspectiva de ordem internacional e os Direitos Fundamentais em rol exemplificativo (e não taxativo) dos direitos na ordem interna brasileira. Tal, observa-se, nos dois primeiros títulos da Constituição da República Federativa do Brasil:

TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais:

(...)

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

(...)

II - prevalência dos direitos humanos;

(...)

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais:

CAPÍTULO I: Dos direitos e deveres individuais e coletivos.

(...)

CAPÍTULO II: Dos direitos sociais.

(...)

CAPÍTULO III: Da nacionalidade.

(...)

CAPÍTULO IV: Dos direitos políticos.

(...)

CAPÍTULO V: Dos partidos políticos.

139 FERNANDES, Bernardo Gonçalves. Curso de Direito Constitucional. 3a. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011. p. 231.

(grifo nosso)

Optou-se, portanto, em utilizar o termo Humanos-Fundamentais no presente trabalho haja vista que não há que se falar de Direitos Humanos sem Direitos Fundamentais e vice-versa. Além disso, tal opção se deu em razão dos conceitos fornecidos pela doutrina, e ainda, por ambos estarem legiferados na Constituição da República. Conforme observa-se na citação acima, os Direitos Humanos encontram-se no rol dos direitos concernentes às relações internacionais (art. 4o. da Constituição da República), enquanto os Direitos Fundamentais (arts. 5o. Ao 17 da Constituição da República) referem-se ao plano interno. Neste mesmo sentido, entende Brochado ao manifestar-se da seguinte forma:

Mas os direitos humanos se distinguem dos chamados direitos fundamentais precipuamente sob o ponto de vista formal. Enquanto aqueles são tratados pela ciência do Direito como prerrogativas que se colocam até mesmo acima de qualquer ordem posta, estes são o fundamento da ordem posta. Os direitos humanos são anteriores aos direitos fundamentais ou podem até mesmo surgir concomitantemente com eles, mas são tratados didaticamente como prerrogativas materiais, que se aproximam do senso ético ou moral, já com vestes de juridicidade. Isso significa que não são prerrogativas que podem ser concedidas, mas devem ser exigidas. Já os direitos fundamentais são declarados formalmente pelos ordenamentos jurídicos. Como define Salgado, eles seriam "o suporte de todos os direitos que temos, são garantidos pela lei fundamental que dá origem e validade a todas as demais leis que criam ou garantem os demais direitos."¹⁴⁰

Os Direitos Humanos e Fundamentais, neste liame, devem ser visto sobre os prismas tanto subjetivo (relativo ao sujeito), quanto objetivo (relativo às normas). Portanto, a formação dos educandos deve se dar nesses dois aspectos.

Insta salientar que os Direitos Humanos possuem determinados princípios e características que lhes são próprios. Santagati¹⁴¹ enumera nove princípios e quatorze características, os quais, os principais serão elencados abaixo. Frisa-se que tal classificação não é unívoca na doutrina, portanto, encontram-se classificações diversas em outros manuais. Optou-se pela classificação de Santagati

140 BROCHADO, Mariá. Direito e Ética: a eticidade do fenômeno jurídico. São Paulo: Landy Editora, 2006. p. 124.

141 SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Juridicas, 2009. p. 55 a 69.

pelo fato de a mesma trazer, em seu bojo, os principais elementos.

Sobre os princípios dos Direitos Humanos, o autor¹⁴² enumera de forma exemplificativa os que se seguem:

- Universalidade: Para o autor, não há que se considerar o gênero humano em parcialidade, mas em seu conjunto, tal como dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

- Imprescritibilidade: Os Direitos Humanos jamais se extinguem, portanto, não estão sujeitos aos institutos de prescrição ou decadência.

- Irrenunciabilidade ou inalienabilidade: Não há que se falar em renúncia ou alienação dos Direitos Humanos. Nas palavras de Santagati¹⁴³, “os direitos humanos são de natureza ôntica; não é possível renunciar a eles, assim como não é possível renunciar a ser um humano.” (tradução nossa)

- Inviolabilidade: Este princípio aduz que os Direitos Humanos não devem ser violados por quem quer que seja. O direito à não-violação dos Direitos Humanos abrange, inclusive, a defesa contra o Estado, caso o mesmo descumpra este princípio com medidas arbitrárias.

- Efetividade: Para que os Direitos Humanos sejam efetivos, não bastam estarem positivados, mas sim, deve-se buscar a sua aplicação constante. Sobre este princípio, Santagati¹⁴⁴ diz que “por ele, a sociedade deve responder efetivamente às demandas de seus integrantes, pois ele tornará possível sua própria existência.” (tradução nossa).

- Sua transcendência à norma positiva: Para que o cidadão tenha seus Direitos Humanos reconhecidos, não é pré-requisito que os mesmos estejam positivados nas leis internas do seu país, pois, o Estado, ao ser signatário dos tratados, declarações e pactos internacionais, já passa a integralizar em seu bojo tais direitos.

- Sua interdependência e complementariedade: Ao abordar este princípio, Santagati esclarece que as Nações Unidas o reconheceram como tal na Assembleia de 1977. Cumpre lembrar, ainda, da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos

142 *Op. cit.* p. 55 a 58.

143 “Los Derechos Humanos, son de naturaleza óntica no es posible renunciar a ellos, así como no es posible renunciar a ser un humano.” *Op. cit.* p. 56.

144 “Por ello, la sociedad debe responder efectivamente a las demandas de sus integrantes pues ello hará posible su propia existencia.” *Op. cit.* p. 57.

de 1993¹⁴⁵ (Viena), cujo item 5 da declaração manifesta-se sobre tais princípios da seguinte forma: “Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais.”

- Igualdade em direitos: Segundo este princípio, não pode haver distinção entre as pessoas, devendo os Direitos Humanos serem tratados de maneira indiscriminada.

- Corresponsabilidade: Acerca deste princípio, o autor alude que a responsabilidade para a aplicabilidade dos Direitos Humanos é individual e coletiva, ou seja, frente ao indivíduo e à sociedade como um todo.

Santagati¹⁴⁶ elenca, ainda, de forma não-taxativa, características essenciais dos Direitos Humanos. Serão enumeradas aqui, as principais características abordadas pelo autor, quais sejam:

- Não-imutabilidade: Dizer que os Direitos Humanos são imutáveis seria negar seu caráter histórico. Segundo o autor¹⁴⁷, “não é possível estabelecer um catálogo de direitos que tenham validade geral com caráter supratemporal.” (tradução nossa)

- Caráter histórico: Os Direitos Humanos estão sempre em construção, discussão e aprimoramento, levando em consideração o momento histórico em que se vive. Nessa perspectiva, Santagati critica a concepção naturalista dos Direitos Humanos, afirmando a não-existência de um conceito apriorístico dos mesmos. Não há que se falar, portanto, em direitos fora da História.

- Não-taxatividade: Em decorrência do caráter histórico, os Direitos Humanos não são taxativos, e os mesmos são repensados discursivamente a cada momento histórico. Tais reflexões se dão em razão dos novos horizontes e desafios que a sociedade se depara em cada época.

145 VIENA. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Acesso em 03 de Fevereiro de 2014 às 20:45 h.

146 SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Juridicas, 2009. p. 58 a 69.

147 “...no es posible establecer un catálogo de los derechos que tenga validez general con carácter supratemporal.” *Op. cit.* p. 59.

- Ilimitabilidade: Os Direitos Humanos não podem ser limitados ou negados. Bobbio¹⁴⁸, na Era dos Direitos, esclarece que “são os direitos acerca dos quais há a exigência de não serem limitados nem diante de casos excepcionais, nem com relação a esta ou àquela categoria, mesmo restrita, de membros do gênero humano.”

- São conquistados historicamente: No mesmo liame do caráter histórico dos Direitos Humanos, Santagati¹⁴⁹ afirma que “o reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento dos Direitos Humanos e a necessidade de garantir seu respeito é o resultado de uma larga luta histórica que ainda não foi concluída.” (tradução nossa)

- Caráter processual [não no sentido “técnico-jurídico”] dos Direitos Humanos: Para explicar esta característica, Santagati fala em termos de processos progressivos dos Direitos Humanos. No entanto, em nota de rodapé¹⁵⁰, esclarece que, nem sempre este processo será progressivo, pois, em determinadas situações podem ocorrer processos de involução, como, por exemplo, o advento das Ditaduras Militares.

Percebe-se que o autor trabalhou com o sentido de procedimento dos Direitos Humanos, não tendo a pretensão de analisar o sentido técnico-jurídico de processualidade. Para tratar deste outro viés, é necessário invocar os esclarecimentos de Abramovich, em um artigo publicado na Revista Internacional dos Direitos Humanos. O autor ao ponderar sobre a processualidade e a autonomia dos Estados frente aos Direitos Humanos, pontua duas regras, a saber:

A primeira regra, do “prévio esgotamento de recursos internos”, embora tenha natureza processual, funciona como um elemento chave para compreender a dinâmica de funcionamento de todo o sistema interamericano e em especial sua função subsidiária. Ao obrigar a apresentar e esgotar o sistema de ações e recursos disponíveis no sistema judicial do Estado nacional, oferece-se a cada Estado a possibilidade de solucionar o conflito e reparar as violações antes que o assunto seja examinado na esfera internacional. O alcance dessa regra na jurisprudência dos

148 BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Versão digital. E-book. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/ac/biblioteca/livro_bobbio_era_direitos.pdf. Acesso em 04 de Fevereiro de 2014 às 12:00 h.

149 “El reconocimiento de la dignidad de la persona humana como fundamento de los Derechos Humanos y la necesidad de garantizar su respeto es el resultado de una larga lucha histórica que aún no ha concluido.” SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Jurídicas, 2009. p. 61.

150 *Op. cit.* p. 62.

órgãos do SIDH define o grau de intervenção que o mecanismo internacional está disposto a exercer nas diferentes situações, com base na idoneidade e eficácia do sistema de justiça nacional. A segunda regra, denominada “quarta instância”, funciona como uma espécie de margem de deferência aos sistemas judiciais nacionais, pois reconhece sua ampla margem de autonomia para atuar na interpretação das normas locais e na decisão dos casos concretos, sob a única condição de que sejam respeitadas as garantias processuais estabelecidas na Convenção.¹⁵¹

- Caráter absoluto: Para explicar esta característica, Santagati¹⁵² enumera seis elementos que dão substrato a este caráter absoluto dos Direitos Humanos, a saber: constituem uma dimensão ético-jurídica fundamental, não podem ser infringidos, conferem um poder imediato e direto sobre o bem de que se trata, têm prevalência frente à decisões políticas e normas jurídicas que, mesmo sendo formalmente legítimas, não preservam os valores constitucionais, não concorrem com nenhuma outra circunstância e são extrapatrimoniais.

- Caráter de inalienabilidade: Decorrente do princípio da irrenunciabilidade/inalienabilidade, esta característica preceitua que os Direitos Humanos não podem ser alienados nem ter sua titularidade renunciada, porém, pode-se deixar de exercê-los. Segundo os esclarecimentos do autor¹⁵³, “o que não se pode fazer, pois, o sujeito ativo dos Direitos Humanos é renunciar a titularidade do direito que se trata, mas sim ao seu exercício.” (tradução nossa)

- Caráter sistêmico: Esta característica é conceituada pelo autor¹⁵⁴ da seguinte forma: “os direitos humanos constituem um sistema, no sentido de formar uma unidade em que os elementos componentes são interdependentes.” (tradução nossa)

- Caráter dialético dos Direitos Humanos: A dialeticidade dos Direitos Humanos deve se dar, segundo o autor quando ocorrer tensão nos seguintes aspectos: entre o poder estatal e os dominados, entre a ideologia dominante e

151 ABRAMOVICH, Víctor. Das violações em massa aos padrões estruturais: novos enfoques e clássicas tensões no Sistema Interamericano de Direitos Humanos *in* Revista Internacional de Direitos Humanos. Sur. Rede Universitária de Direitos Humanos. Vol. 1. No. 1. Janeiro de 2004. São Paulo, 2004. p. 10. Disponível em: <http://www.surjournal.org/conteudos/pdf/11/01.pdf>. Acesso em 04 de Fevereiro de 2014 às 18:30 h.

152 SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Juridicas, 2009. p. 62.

153 “Lo que no puede hacer, pues, el sujeto activo de los Derechos Humanos es renunciar a la titularidad del derecho de que se trata, pero sí a su ejercicio.” *Op. cit.* p. 63.

154 “Los Derechos Humanos constituyen un sistema, en el sentido de conformar una unidad y en cuanto que elementos integrantes de la misma son interdependentes.” *Op. cit.* p. 64.

dominada dos Direitos Humanos, entre os direitos positivados e não-positivados, entre os valores sociais fundantes dos Direitos Humanos e a consagração de valores na ordem constitucional interna, entre os direitos garantidos, com a devida eficácia social e direitos reconhecidos porém, sem eficácia, entre os direitos das majorias e os direitos das minorias, entre outros.

Após a análise dos princípios e das características dos Direitos Humanos, passa-se à abordagem da educação em e para Direitos Humanos-Fundamentais.

Optou-se, no presente trabalho, por enfatizar que a educação deve se dar em Direitos Humanos-Fundamentais e para Direitos Humanos-Fundamentais, visto que, na medida em que o indivíduo é formado como cidadão (em Direitos Humanos-Fundamentais), suas ações (para Direitos Humanos-Fundamentais) vão revestindo-se de maior empoderamento, e o indivíduo torna-se mais consciente e exigente de seus direitos.

Sobre esta educação em e para Direitos Humanos-Fundamentais, Rosa Maria Godoy Silveira, citando Boaventura Santos, elenca três níveis de atuação que devem ser perpassados, quais sejam:

1o. nível: epistemológico:

(...)

A ideia-base de Santos, em termos epistemológicos, é a de que não há só uma forma de conhecimento, mas várias (SANTOS, 2006, p. 85). A concepção ocidental sobre as relações entre ignorância e conhecimento é uma sequência lógica (da ignorância para o conhecimento) e temporal (do passado=ignorância para o futuro=conhecimento), que o sociólogo refuta, da modernidade ocidental: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação.

(...)

2o. nível: metodológico:

Significa romper a arrogância discursiva do Eu-sujeito da modernidade ocidental, que ignora, silencia e/ou hierarquiza (hierarquizou) o discurso do Outro, mediante a contraposição de uma hermenêutica diatópica, cujo princípio-base é: todas as culturas são incompletas (SANTOS, 2006, p. 86)

(...)

3o. nível: do governo humano:

Significa transpassar as teorias hegemônicas de (pretensa) união e as teorias contra-hegemônicas de (pretensa) emancipação, pois que, da perspectiva “dos de baixo”, elas convergem para a sua exclusão e a sua segregação social.¹⁵⁵

155 SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica in Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos. Org. Rosa Maria Godoy Silveira e outros. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 269 e 270.

Estes níveis apresentados são de extrema importância, eis que a formação cidadã não pode ser tratada de forma hierarquizada e sem critérios. Caso assim seja feita, ao invés de gerar uma emancipação social, o Estado/educador causará ainda mais segregação, e não se atingirá uma educação para Direitos Humanos-Fundamentais.

Daí a clarividente importância de se estudarem as teorias da psicopedagogia, conforme algumas já apresentadas no capítulo anterior, sobretudo as obras de Vygotsky, Piaget e Kohlberg. Conforme já dito, o conhecimento de tais teorias são pré-requisito para a construção de uma educação em Direitos Humanos-Fundamentais eficiente, de modo que não incorra no risco de se executar projetos ineficientes.

Retomando a importância de se traçar as conquistas históricas em Direitos Humanos, temos que, Norberto Bobbio¹⁵⁶, em seu livro *Era dos Direitos*, preceitua, na introdução da referida obra que, os direitos do homem, a democracia e a paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico. Nas palavras do autor:

Sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo.¹⁵⁷

A obra citada trouxe enormes ganhos para as reflexões jusfilosóficas acerca da efetivação dos Direitos Humanos-Fundamentais. No entanto, a obra de Bobbio em questão peca em alguns aspectos no que tange à efetivação de tais direitos. Isto porque, Bobbio dá a entender que não é mais preciso filosofar acerca dos Direitos Humanos, tendo em vista que os mesmos já foram positivados; caberia, portanto, segundo Bobbio, proceder à efetivação dos mesmos, não em ordem filosófica, mas jurídica e política. Nas palavras do autor:

156 BOBBIO, Norberto. *Era dos Direitos*. Versão digital. E-book. 2004. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/ac/biblioteca/livro_bobbio_era_direitos.pdf. Acesso em 12 de Agosto de 2013 às 23:30 h.

157 *Op. cit.* p. 01.

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. De resto, quando a Assembléia Geral da ONU, em sua última sessão, acolheu a proposta de que a Conferência Internacional dos Direitos do Homem, decidida na sessão do ano anterior, fosse realizada em Teerã na primavera de 1968, fazia votos de que a conferência assinalasse "um notável passo à frente na ação empreendida no sentido de encorajar e ampliar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais"? Entende-se que a exigência do "respeito" aos direitos humanos e às liberdades fundamentais nasce da convicção, partilhada universalmente, de que eles possuem fundamento: o problema do fundamento é ineludível. Mas, quando digo que o problema mais urgente que temos de enfrentar não é o problema do fundamento, mas o das garantias, quero dizer que consideramos o problema do fundamento não como inexistente, mas como - em certo sentido - resolvido, ou seja, como um problema com cuja solução já não devemos mais nos preocupar. Com efeito, pode-se dizer que o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.¹⁵⁸

Esta reflexão é um tanto quanto perigosa, pois, abre margem para que a positivação seja feita sem a reflexão filosófica, o que será, absolutamente arbitrário. Os Direitos Humanos-Fundamentais devem ser conquistados e pensados filosoficamente a partir das lutas históricas que os precederam e reafirmados, dia após dia.

Preocupar com as garantias instrumentais sem refletir filosoficamente sobre a construção da educação em Direitos Humanos-Fundamentais, seria utilizar o direito posto sem questionar, bem como tornaria incongruente falar em caráter histórico dessas conquistas. Isto porque, a cada conquista, novos direitos precisam ser pensados e refletidos, discursivamente e filosoficamente, para terem valia.

Após tais apontamentos, em seguida, pautar-se-á especificamente nos Direitos Fundamentais, ou seja, naqueles que foram construídos historicamente e normativamente ao longo dos séculos de "existência" do Brasil, abarcando, pois, os três prismas desses direitos: os direitos individuais, os direitos sociais e os direitos políticos.

2 Apontamentos sobre a construção histórica dos Direitos Fundamentais no Brasil

Para apresentar a construção histórica dos direitos fundamentais no Brasil, dividiu-se, didaticamente, a explicação em cinco partes, quais sejam: Brasil colônia (ano de 1500 a 1822), Brasil imperial (ano de 1822 a 1889), Brasil republicano (ano de 1889 a 1964), Brasil ditatorial (ano de 1964 a 1985) e atual Brasil republicano (ano de 1985 até os dias atuais).

No entanto, antes de adentrar a estas explanações, cumpre mencionar as gerações de direitos fundamentais que, tradicionalmente foram construídos na história do constitucionalismo.

Fernandes¹⁵⁹, em seu Curso de Direito Constitucional, vale-se dos embasamentos de Bonavides para explicar as gerações, equiparando-as aos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.

Para o autor, os direitos de primeira geração seriam os direitos da liberdade. Nas palavras do autor:

Os direitos de primeira geração (...): direitos civis e políticos, que inaugurariam o constitucionalismo do Ocidente, no final do século XVIII e início do século XIX. Seu titular é, então, o indivíduo, ao passo que encontra no Estado o dever de abstenção.¹⁶⁰

Santagati elenca, exemplificadamente, algumas características dos direitos de primeira geração. Citem-se os principais, quais sejam:

Reconhecimento e garantia formal dos direitos fundamentais, passando a formar parte dos textos constitucionais.
 Concepção individualista dos direitos.
 Concepção dos direitos como âmbito de autonomia e não ingerência por parte do Estado (consequência da doutrina do “laissez faire”).
 Consequentemente, a liberdade é o valor tomado como fundamental.
 O direito de propriedade aparece como um direito básico ou central junto com o direito à liberdade e o direito à segurança.

159 FERNANDES, Bernardo Gonçalves. Curso de Direito Constitucional. 3a. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011. p. 233.

160 *Ibidem*.

(...)

Primazia da lei que regula toda a atividade estatal, tanto no concernente ao poder executivo quanto o poder judicial.

(...)

Aparecem como um fator de racionalização do direito e do Estado; já não se obedece em virtude de mandatos divinos, nem por razão carismática, nem por tradição, senão em virtude da racionalidade do direito.

Ocorre a proclamação jurídica destes direitos como liberdades formais. (Tradução nossa)¹⁶¹

Os direitos de segunda geração são os chamados direitos da igualdade, os quais, Fernandes conceitua da seguinte forma:

São eles: direitos sociais, culturais e econômicos. Os mesmos são chamados de sociais não pela perspectiva coletiva, mas sim pela busca da realização de prestações sociais. (...) Pode-se constatar que, nos primeiros anos receberam uma normatividade (ou até mesmo uma eficácia duvidosa), uma vez que invertiam a geração anterior: passava-se, agora, a exigir do Estado determinadas prestações materiais; o que nos remeteu à esfera das normas constitucionais programáticas. Apenas na sua segunda fase que foram assumidos como dotados de eficácia diversa, de modo que ainda que pese a tese da eficácia imediata, podemos encontrar leituras que vão defender uma eficácia imediata, porque condicionada à ação do legislador infraconstitucional.¹⁶²

Santagati¹⁶³ traz a seguinte classificação exemplificativa dos direitos de segunda geração:

Estes direitos são: o direito ao trabalho, os direitos sindicais, o direito à seguridade social, o direito à alimentação, vestimenta, moradia digna, direito à saúde, a educação como

161 “Reconocimiento y garantía formal de los derechos fundamentales, pasando a formar parte de los textos constitucionales. Concepción individualista de los derechos. Concepción de los derechos como ámbito de autonomía y no ingerencia por parte del Estado (consecuencia de la doctrina del “laissez faire”). Consiguientemente, la libertad es el valor tomado como fundamental. El derecho de propiedad aparece como un derecho básico o central, junto con el derecho a la seguridad. (...) Primacía de la ley que regula toda la actividad estatal, tanto em lo concerniente al poder ejecutivo como al poder judicial. (...) Aparecen como un factor de racionalización del derecho y del Estado: ya no se obedece en virtud de mandatos divinos, ni por razón carismática ni por tradición, sino en virtud de la racionalidad del derecho. Se produce la proclamación jurídica de estos derechos como libertades formales.” SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Juridicas, 2009. p. 72 e 73.

162 *Op. cit.* p. 234.

163 SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Juridicas, 2009. p. 78.

acesso à ciência e à tecnologia. (Tradução nossa)¹⁶⁴

Os direitos de terceira geração, por sua vez, são equiparados ao ideal da fraternidade. Desta forma, Bernardo Fernandes preceitua:

No final do século XX, um resgate do teor humanístico oriundo da tomada de consciência de um mundo partido entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas teria sido um elemento importante para o pensar de uma nova geração de direitos fundamentais, uma terceira geração de direitos (dimensão). Em uma leitura mais expandida, enxerga como destinatário todo gênero humano (presente e futuro), como todo conectado, de modo que se fundamentaria no princípio da fraternidade (ou segundo alguns, no da solidariedade).¹⁶⁵

Santagati esclarece que não acordo na doutrina em se enumerar os direitos de terceira geração, porém, alude que podem-se considerar como pertencentes a esta dimensão os seguintes:

O direito de autodeterminação dos povos.
O direito ao desenvolvimento.
O direito ao meio ambiente são.
O direito à paz.
(Tradução nossa)¹⁶⁶

Apesar de, apenas as três classificações de gerações de direitos explicitadas serem tradicionalmente pacificadas na doutrina, há que se falar, ainda, em direitos de quarta e quinta geração, os quais são também abordados pelo constitucionalista Bernardo Fernandes. Os direitos de quarta geração, segundo Fernandes¹⁶⁷, seriam o direito à democracia, à informação e ao pluralismo. Nas palavras do autor, “tais direitos alicerçam o futuro da cidadania e da liberdade de todos os povos em uma Era da globalização político-econômica.” Sobre os direitos de quinta geração, o

164 “Estes derechos son: El derecho ao trabajo, los derechos sindicales, el derecho a la seguridad social, el derecho a la alimentación, vestido, vivienda digna, el derecho a la salud, la educación como el acceso a la ciencia y a la tecnología.” SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Juridicas, 2009. p. 78.

165 FERNANDES, Bernardo Gonçalves. Curso de Direito Constitucional. 3a. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011. p. 234 e 235.

166 “El derecho de autodeterminación de los pueblos. El derecho al desarrollo. El derecho al medio ambiente sano. El derecho a la paz.” SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Juridicas, 2009. p. 79.

167 FERNANDES, Bernardo Gonçalves. Curso de Direito Constitucional. 3a. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011. p. 235.

autor¹⁶⁸, citando Bonavides, coroa a paz como patamar específico (saindo da terceira e alcançando uma dimensão própria).

Alguns autores¹⁶⁹, atualmente, têm apontado para uma sexta geração de direitos fundamentais que estaria ligada ao meio ambiente, sobretudo à água potável. No entanto, tal abordagem ainda é minoria na doutrina constitucional.

A análise do presente iniciará no século XVI, ou seja, no período em que o Brasil era colônia de Portugal. Deste modo, analisar-se-á sucintamente desde as primeiras legislações brasileiras (de patamar constitucional) até a atualidade, tendo como aspecto principal a construção dos direitos fundamentais.

O BRASIL COLÔNIA (1500 a 1822)

Para analisar a formação da legislação no Brasil, é necessário voltar ao período colonial. Isto porque a primeira Constituição Brasileira surgiu em 1824, ou seja, logo após o Brasil ter se tornado relativamente independente dos domínios da Coroa Portuguesa.

Até então, pois, o Brasil era pertencente a Portugal, o que, em termos de Direitos Fundamentais não se pode vislumbrar afirmação dos mesmos, quiçá, evolução.

Foram três as ordenações que vigoraram na era colonial:

- Ordenações Afonsinas (1466)¹⁷⁰
- Ordenações Manuelinas (1521)¹⁷¹
- Ordenações Filipinas (1603)¹⁷²

As Ordenações Afonsinas¹⁷³ são uma compilação de leis promulgadas

168 *Ibidem*.

169 FACHIN, Zulmar; SILVA, Deise Marcelino. Direito fundamental de acesso à água potável: uma proposta de constitucionalização. Disponível em: <http://fg.jusbrasil.com.br/noticias/2215369/direito-fundamental-de-acesso-a-agua-potavel-uma-proposta-de-constitucionalizacao-zulmar-fachin-e-deise-marcelino-silva>. Acesso em 28 de Dezembro de 2013 às 13:15 h.

170 BRASIL. Ordenações Afonsinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/afonsinas/>. Acesso em 10 de Julho de 2013.

171 BRASIL. Ordenações Manuelinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/manuelinas/>. Acesso em 10 de Julho de 2013.

172 BRASIL. Ordenações Filipinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>. Acesso em 10 de Julho de 2013.

durante o reinado de Dom Afonso V. Tal ordenação possui posição destacada no Direito Português; porém, sua relevância para o Brasil, em termos de normatividade, é pequena. Isto porque, apesar de constar em seu bojo os bens e privilégios da igreja, bem como a jurisdição dos donatários, os direitos régios de cobrança, entre outros, o Brasil encontrava-se em pleno período pré-colonial (1500 – 1531), ou seja, ainda não havia fixação dos portugueses na terra; portanto, não há que se falar em imposição de tais ordenações aos nativos brasileiros, bem como os próprios portugueses que iniciaram as expedições não trouxeram suas leis para o país.

Nesse período, a preocupação fora tão somente com a exploração das riquezas naturais, sobretudo do pau-brasil.

O inicial não-povoamento se dá, segundo o historiador Caio Prado Jr.¹⁷⁴, devido às circunstâncias locais, tornando difícil a adaptação do europeu com o clima tropical. Nas palavras do doutrinador:

Em primeiro lugar, as condições naturais, tão diferentes do habitat de origem dos povos colonizadores, repelem o colono que vem como simples povoador, da categoria daquele que vem da zona temperada. (...) O que há nela de acertado é uma falta de predisposição, em raças formadas em climas mais frios e por isso afeiçoadas a eles, em suportarem os trópicos e se comportarem similarmente neles.¹⁷⁵

Além disso, havia ainda a questão do comércio de especiarias nas Índias, o que era mais lucrativo na época.

Holandeses, ingleses e franceses também exploraram o Brasil nesse período, porém, todos sem intenção de aqui firmar *animus* de residência.

As Ordenações Afonsinas sequer chegaram a ser impressas. Com a descoberta da imprensa e a necessidade de atualização das normas, surgem as Ordenações Manuelinas¹⁷⁶, designadas por Dom Manuel I, um pouco mais sofisticadas que aquelas. Determina-se com mais exatidão o domínio exato do direito canônico e do direito romano, dentre outras determinações.

173 BRASIL. Ordenações Afonsinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/afonsinas/>. Acesso em 10 de Julho de 2013.

174 PRADO JR., Caio Prado. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo. Ed. Brasiliense, 23ª ed., 1994.

175 *Ibidem*. p. 27.

176 BRASIL. Ordenações Manuelinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/manuelinas/>. Acesso em 10 de Julho de 2013.

As Ordenações Filipinas¹⁷⁷, já em 1603, sob o reinado de Felipe II, surgiram com o intuito de reorganizar o direito régio português. Não houve muitas inovações, pois, pretendia-se reafirmar o direito já incutido nas outras ordenações.

Acerca das penas previstas na referida ordenação, alude José Reinaldo Lima Lopes:

As penas previstas nas Ordenações Filipinas consistiam no perdimento e confisco dos bens e nas multas, a prisão simples e a prisão com trabalhos forçados, as galés temporárias ou perpétuas, o desterro (condenação de deixar o local do crime) e o degredo (condenação de residência obrigatória em certo lugar), o banimento ou exílio (degredo perpétuo), os açoites, a decepção de membro e as várias formas de pena de morte.¹⁷⁸

As Ordenações Filipinas foram bastante alteradas ao longo do tempo. Vigorou, pois, até a promulgação dos códigos do século XIX, sendo que várias disposições vigoraram no Brasil até o surgimento do Código Civil de 1916¹⁷⁹.

Vale lembrar que, no período colonial vigoravam as capitânicas hereditária, como forma de administração do império português, que necessitava de efetivar a exploração. As capitânicas podiam ser: insulares e continentais (quanto à localização), permanentes e temporárias (quanto à doação) e particulares e da Coroa (quanto ao donatário).

As capitânicas tiveram duração do início do século XVI até o século XVIII, quando o critério hereditário foi abolido pelo Marquês de Pombal.

Os documentos jurídicos que vinculavam os donatários à realeza eram a Carta de Doação (posse) e a Carta Foral (direitos e deveres).

A Carta Foral tratava, principalmente dos tributos a serem pagos pelos donatários à Coroa Portuguesa.

Sobre os “cidadãos” dessa época, Mendes esclarece:

Se, para o grego, cidadania era sinônimo do homem ético, e os atos de comércio considerados inadequados ao exercício da cidadania, no império português estava associado ao prestígio social. E, no caso da colônia, prestígio associava-se com interesses mercantis e significava atender, de

177 BRASIL. Ordenações Filipinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>. Acesso em 10 de Julho de 2013.

178 LOPES, José Reinaldo Lima. O Direito na História. Lições Introdutórias. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

179 BRASIL. Código Civil de 1916. Lei número 3071 de 1o. de Janeiro de 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em 12 de Julho de 2013.

preferência e sem questionamentos, os interesses do rei e nobreza portugueses. Gerar a maior quantidade possível de riquezas aos menores custos, principalmente pelo emprego da mão-de-obra servil. Ao povo, composto em sua maioria por escravos, índios e pobres, restava a obrigação de comportar-se de acordo com as normas ditadas pelos “homens bons”. Verdade é que a colônia brasileira não se diferenciava sobremaneira das existentes em outras colônias estrangeiras ou mesmo na vida feudal europeia, com camponeses prestando conta de suas atividades aos seus senhores.¹⁸⁰

A mão-de-obra utilizada nesse período foi, predominantemente, a mão-de-obra escrava. Negros trazidos à força da África, compunham o sustento do latifúndio monocultor da época, conforme é sabido, portanto, estes não eram considerados sujeitos de direitos.

Embora o índio tenha sido um elemento importante para formação da colônia, a mão-de-obra do negro fora extremamente mais significativa.

O tráfico negreiro trazia os escravos principalmente da África equatorial e tropical provenientes do Congo, Guiné e Angola, bem como da África ocidental, Sudão e norte da Guiné.

Como infelizmente relata a história brasileira, os castigos corporais eram muito comuns, sendo abalizados pelas ordenações já citadas e com a permissão da igreja.

Segundo relata Luiz Koshiba e Denise Manzi F. Pereira¹⁸¹ na obra História do Brasil, os castigos eram realizados em duas etapas: depois de ser bastante açoitado, o senhor poderia mandar picar o escravo com navalha ou faca que corte bem e dar-lhe com sal, sumo de limão e urina, submetendo-o alguns dias na corrente, e sendo mulher, deveria ser açoitada à guisa de baioneta dentro de casa com o mesmo açoitado.

Outros castigos igualmente terríveis eram utilizados, como retalhamento dos fundilhos com faca e cauterização das fendas com cera quente; chicote com tripas

180 MENDES, Ovídio Jairo Rodrigues. Concepção de cidadania. Dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo em 2010. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/2fde-13122010-163731/publico/Concepcao_de_cidadania.pdf&ei=pl33UvyDIdKAYgGUmlDwBA&usg=AFQjCNEfhvylIVk4C6gL5dltLLE7qJEO9g&sig2=AFxnD8FHqrw4lwoOsPZoxg&bvm=bv.60983673,d.eW0&cad=rja. Acesso em 01 de Fevereiro de 2014 às 20:30 h.

181 KOSHIBA, Luiz e Denise Manzi F. Pereira. História do Brasil. São Paulo: Ed. Atual, 1993.

de couro duro; palmatória; pelourinho (onde se procede o açoite), entre outras formas.

Nesse sistema patriarcal e escravista, falar em Direitos Fundamentais chega a soar como quimera. Os escravos não eram vistos como seres humanos, mas como propriedade de seus donos; a igreja, impositora de normas de conduta, não permitia à mulher uma vida além do cumprimento de seu papel doméstico no seio de seu matrimônio; à mulher cabia tão somente a obediência, enquanto ao homem, cabia o papel de provedor e detentor do cunho decisional das questões familiar e política.

A condição da mulher escrava era ainda mais precária; a História revela que as mesmas eram, amiúde, estupradas por seus senhores, a quem deveriam obedecer e satisfazer todas as vontades; quando dessa relação, gerava-se um filho, muitas crianças eram sofriam abandono, infanticídio ou aborto. Muitas dessas crianças eram deixadas nas Santas Casas, onde havia instalado a Roda dos Expostos¹⁸², onde os filhos bastardos eram abandonados.

Cabe lembrar que tal acontecimento não é exclusividade das mulheres negras, mas também das mulheres brancas que mantivessem alguma relação ilícita, e, ao engravidar, manchariam a honra de suas famílias. Os olhos da igreja e da comunidade eram todos voltados aos “bons costumes” da época, os quais, paradoxalmente, eram totalmente afastados dos Direitos Humanos.

Apesar de as mulheres terem vivido de forma extremamente submissa, as mesmas foram de fundamental importância para o desenvolvimento da arte nessa época. Auxiliadas pelas escravas e, aprendendo com as índias, algumas mulheres ocupavam-se da tecelagem, da costura e do artesanato.

Nas palavras de Caio Prado Jr.:

182 “O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.” GALLINDO, Jussara. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm. Acesso em 12 de Julho de 2013 às 20:30 h.

Esta pequena indústria doméstica, entregue a escravos mais hábeis, ou às mulheres da casa – como a fiação, a tecelagem e costura, - embora obscura e passando à primeira vista despercebida, tem seu papel na vida da colônia, pois, completa essa autonomia dos grandes domínios rurais, já assinalada noutros setores, e representa um traço característico e importante da vida econômica e social da colônia.¹⁸³

A arte possui importante papel conscientizador de si enquanto ser humano. As mulheres desta época, apesar de não serem reconhecidas como tais, possuíam na arte, uma escapatória para sobreviver às desigualdades.

Apesar da participação significativa da mulher na economia da colônia, não se pode afirmar que a mesma era sujeita de direitos. Somente durante o Império a legislação estendeu o direito ao ensino primário às mulheres (apesar de, na prática, as mesmas ainda estarem excluídas).

O BRASIL IMPERIAL (1822 – 1889)

As insurreições que foram emergindo, como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana, deram um impulso às mudanças nesse período, bem como, externamente, tem-se influência da Revolução Gloriosa (Inglaterra – 1689), Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789).

Com a independência política do Brasil (1822) com relação à Portugal, mudanças significativa ocorreram. Uma delas é o surgimento da Constituição Outorgada de 1824¹⁸⁴. Apesar de muitos autores denominarem-na como antidemocrática, a mesma foi um ponto importante para a consolidação dos Direitos Fundamentais no Brasil, até então, totalmente desconhecidos.

Classificando, pois, a referida Constituição, temos que a mesma foi escrita, semi-rígida, codificada, outorgada, analítica e dogmática; havia um excessivo poder conferido ao imperador.

Surge, entretanto, de forma embrionária, a suma axiológica dos direitos de uma cultura: os Direitos Fundamentais. Em termos de direitos individuais, há no art.

183 PRADO JR., Caio Prado. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo. Ed. Brasiliense, 23ª ed., 1994. p. 220.

184 BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. 25 de Março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 10 de Julho de 2013 às 08:30 h.

179 da Constituição Imperial¹⁸⁵, uma série de direitos que até hoje são utilizados na atual Constituição, sofrendo, entretanto, alguns aprimoramentos.

Como direitos sociais, demarcou-se o direito de propriedade, direito à educação primária, à nacionalidade, entre outros.

A religiosidade ainda imperava na atividade legiferante. O artigo 5o. da Constituição Imperial¹⁸⁶ aludia que a Religião Católica Apostólica Romana era a religião oficial, permitindo, todavia, o culto doméstico de outras religiões.

Os escravos só foram de fato libertos com a assinatura da Lei Áurea¹⁸⁷ em 13 de maio de 1888. No que tange à liberdade, interessante observar que a Constituição Imperial já dizia em seu artigo 1º que os cidadãos brasileiros formam uma Nação livre e independente – em plena época escravocrata. Daí tem-se registros no Judiciário Brasileiro que alguns escravos ingressaram com ações alegando que, se a Constituição dizia que os mesmos eram livres, o juiz deveria dar-lhes a carta de alforria; alguns juízes assim entendiam, e concediam a almejada carta. Alguns, entretanto, pautavam-se no artigo 179, XXII que garantia o direito de propriedade, portanto, o escravo não poderia se libertar, pois, era propriedade de seu senhor. Tem-se na questão um conflito de direitos fundamentais entre a liberdade do negro de um lado e o direito de propriedade do dono, do outro lado.

Apesar das mazelas, houve uma grande importância na positivação dos direitos individuais, visto que, positivou-se o princípio da legalidade, a liberdade (restrita) de pensamento, a liberdade religiosa (desde que respeite a do Estado e não ofenda a Moral Pública), liberdade de locomoção dentro do território imperial, inviolabilidade de domicílio, a prisão por ordem escrita (salvo flagrante delito), abolição dos açoites, tortura, marca de ferro quente e todas as mais penas cruéis, inviolabilidade de correspondências. O título 8o. desta Constituição traz os principais artigos que atestam os Direitos Fundamentais, e, conforme já dito, muitos destes inclusive, são mantidos até hoje (uns em sua literalidade, outros com algumas modificações estruturais).

Sobre os ganhos ocorridos nessa época, David Francisco Lopes Gomes assim pontua:

185 *Ibidem.*

186 *Ibidem.*

187 BRASIL. Lei Áurea. Lei número 3353 de 13 de Maio de 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1851-1900/L3353.htm. Acesso em 14 de Julho de 2013.

Não se trata de defender a existência de uma batalha contínua, linear e incessante. Ela teve seus momentos de inércia e seus momentos de força. Mas, respeitadas suas intermitências, o debate acerca do fundamento de legitimidade do poder e de autoridade das normas, vivido, no Brasil, como um debate entre noções distintas de soberania, atravessaria toda a história imperial brasileira. (...) Inserida no contexto de todo esse processo, a Constituição de 1824 organizava poderes, estabelecia um rol de direitos fundamentais e era dotada, ainda que parcialmente, de supra-legalidade. Como Constituição liberal, ela era um Constituição tipicamente moderna. E as apropriações políticas por que passou não são senão uma prova disso.¹⁸⁸

Ainda sobre o rol de direitos fundamentais trazidos na Constituição Imperial, no que tange aos direitos políticos, houve uma mudança significativa para a época, pois, instituiu o voto censitário para os homens maiores de vinte e cinco anos que recebessem mais de 100.000 réis por ano, o que atingia grande parte da população.

Logicamente, este embrionário direito não enseja em uma democracia de fato. Isto porque a corrupção e a existência de capangas eleitorais era, infelizmente, alarmante. Os capangas tinham por ofício ameaçar os adversários, obrigar o voto dos cidadãos aos seus patrões com o uso da força.

Fernando de Brito Alves, em seu artigo “Cidadania e Direitos Políticos” assim alude acerca do voto no Brasil Imperial:

O que estava em jogo com o voto? O que significava votar? São perguntas pertinentes e que devem ser respondidas. O voto, mais que o exercício regular de um direito, era um exercício de poder, não de quem efetivamente votava, mas de quem convocava o cidadão a votar. O voto era demonstração de lealdade e gratidão, quando não era conquistado pelo uso da força, ou mediante paga.¹⁸⁹

Em 09 de Janeiro de 1881 houve o advento da Lei Saraiva¹⁹⁰, também

188 GOMES, David Francisco Lopes. “Houve mão mais poderosa?” A independência do Brasil como momento de passagem à modernidade. Dissertação de mestrado defendida no segundo semestre de 2011 pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais.

189 ALVES, Fernando de Brito. Cidadania e Direitos Políticos. Jus Navegandi, Teresina, ano 10, n. 877, 27 nov 2005. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto76287>>. Acesso em 14 de Julho de 2013 às 19:00 h.

190 BRASIL. Lei Saraiva – Decreto nº 3029. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/rev_74/MemoriaJuridica/SobreLeiSarai va.htm. Acesso em 14 de Julho de 2013 às 19:40 h.

conhecida como a Lei do Censo. Teve iniciativa do Conselheiro Saraiva e redação de Rui Barbosa. Em seu bojo abolia as eleições indiretas até então existentes (resquício da Constituição Espanhola de 1812), introduzindo as diretas. Entretanto, a renda exigente passou a ser 200.000 réis (o dobro da exigência anterior). Isso fez com que cerca de 900.000 eleitores deixassem de votar por estarem abaixo do limite exigido.

Além disso, no que tange ao regime de governo, é instituído o Parlamentarismo Regencial com hierarquia máxima do Regente Vitalício, que possuía o poder de equilibrar os outros poderes. É o chamado Poder Moderador, que situava-se hierarquicamente superior aos demais, qual seja, acima dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Assim, D. Pedro I (e, posteriormente, D. Pedro II) fora o detentor exclusivo dessa regência, sendo assessorado por um Conselho de Estado.

O BRASIL REPUBLICANO (1889 - 1964)

Aos 15 de Novembro de 1889 acontece a então Proclamação da República, liderada pelo militar Marechal Deodoro da Fonseca. Este foi o primeiro presidente do Brasil, que, em 1891, renunciou ao mandato, tendo Floriano Peixoto assumido o cargo.

O período de 1889 a 1930 é chamado de República Velha. Esta foi subdividida em dois momentos: República da Espada e República Oligárquica. A República da Espada foi assim chamada por ter sido governada pelos dois militares acima citados e durou de 1891 a 1894. A República Oligárquica, por sua vez, foi constituída por grandes proprietários de terra que exerciam o monopólio do poder local e compreendeu o período de 1894 a 1930. Tem-se aqui a política do café-com-leite, que consistia no revezamento, no Poder Executivo Federal, entre as oligarquias paulistas (produtores de café) e mineiras (produtores de leite). Assim, tais estados tinham maior número de representantes no Congresso.

É na República Velha que surge a primeira Constituição Republicana do Brasil, qual seja, em 1891, denominada Constituição da República dos Estados

Unidos do Brasil¹⁹¹ de 24 de Fevereiro de 1891.

A Constituição Republicana tem por características principais a instituição da República Federativa, a separação dos poderes (com consequente supressão do Poder Moderador), voto descoberto (não secreto) aos maiores de vinte e um anos, proibindo o voto aos analfabetos, aos mendigos, praças de pré (soldados), às mulheres e religiosos de ordem monásticas, bem como a liberdade religiosa, a igualdade perante a lei, a abolição da pena de galés e de banimento judicial, entre outros direitos.

Os principais direitos estavam elencados no artigo 72 da referida Constituição, os quais, muitos deles, foram apenas uma remodelagem dos artigos já constantes na Constituição Imperial.

Dentre tais direitos, pode-se citar o caput do artigo 72 (redação dada pela Emenda Constitucional de 03 de Setembro de 1926) que garantia aos brasileiros e estrangeiros a liberdade, segurança individual e propriedade. Os direitos previstos nos parágrafos que seguiam o referido artigo¹⁹² são, em sua maioria, similares ou

191 BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de Fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em 13 de Julho de 2013.

192 “§ 1º - Ninguém pode ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei. § 2º - Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho. § 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. (...) § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados. § 8º - A todos é lícito associarem-se e reunirem-se livremente e sem armas; não podendo intervir a polícia senão para manter a ordem pública. § 9º - É permitido a quem quer que seja representar, mediante petição, aos Poderes Públicos, denunciar abusos das autoridades e promover a responsabilidade de culpados. § 10 - Em tempo de paz qualquer pessoa pode entrar no território nacional ou dele sair com a sua fortuna e bens, quando e como lhe convier, independentemente de passaporte. § 11 - A casa é o asilo inviolável do indivíduo; ninguém pode aí penetrar de noite, sem consentimento do morador, senão para acudir as vítimas de crimes ou desastres, nem de dia, senão nos casos e pela forma prescritos na lei. § 12 - Em qualquer assunto é livre a manifestação de pensamento pela imprensa ou pela tribuna, sem dependência de censura, respondendo cada um pelos abusos que cometer nos casos e pela forma que a lei determinar. Não é permitido o anonimato. § 13 - A exceção do flagrante delicto, a prisão não poderá executar-se senão depois de pronúncia do indiciado, salvo os casos determinados em lei, e mediante ordem escrita da autoridade competente. (...) § 17 - O direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude, salva a desapropriação por necessidade ou utilidade pública, mediante indenização prévia. (...) § 18 - É inviolável o sigilo da correspondência. (...) § 20 - Fica abolida a pena de galés e a de banimento judicial. § 21 - Fica, igualmente, abolida a pena de morte, reservadas as disposições da legislação militar em tempo de guerra. (...) § 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. (...) § 28 - Por motivo de crença ou de função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e políticos nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico. (...)” BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de Fevereiro de 1891. Disponível em:

praticamente iguais aos positivados atualmente pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

O primeiro governo republicano, portanto, não foi via votação, mas através da Assembleia.

Uma importante conquista nessa época, em termos de Direitos Fundamentais, foi a conquista do voto feminino (restrito). Poderiam votar as mulheres casadas e as viúvas e solteiras com renda própria. Somente em 1934¹⁹³ foram abolidas as restrições ao voto feminino, conforme pontua Semíramis:

No código eleitoral Provisório (Decreto 21076), de 24 de fevereiro de 1932, o voto feminino no Brasil foi assegurado, após intensa campanha nacional pelo direito das mulheres ao voto. Fruto de uma longa luta, iniciada antes mesmo da Proclamação da República, foi ainda aprovado parcialmente por permitir somente às mulheres casadas e às viúvas e solteiras que tivessem renda própria, o exercício de um direito básico para o pleno exercício da cidadania. Em 1934, as restrições ao voto feminino foram eliminadas do Código Eleitoral, embora a obrigatoriedade do voto fosse um dever masculino.(grifo nosso)¹⁹⁴

O voto feminino somente se tornou obrigatório em 1946¹⁹⁵, com a quinta Constituição Brasileira.

A figura do coronel era muito comum nos primeiros anos da República. Com o voto aberto, os eleitores se viam constrangidos pelos capangas do coronel para que votassem nos candidatos pré-estabelecidos, mediante uso da força, compra de votos, votos fantasmas (onde constava-se votos até de pessoa já falecida), troca de favores, e diversos outros abusos.

Após Floriano Peixoto, advieram como Presidentes da República Velha:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 19 de Janeiro de 2014 às 23:30 h.

193 BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 13 de Julho de 2013 às 13:00 h.

194 SEMÍRAMIS, Cynthia. 24 de fevereiro: conquista do voto feminino no Brasil. Disponível em: <http://cynthiasemiramis.org/2007/02/25/24-de-fevereiro-conquista-do-voto-feminino-no-brasil/>. Acesso em: 13 de Julho de 2013 às 13:10 h.

195 BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 13 de Julho de 2013 às 13:20 h.

Prudente de Moraes (1894 a 1898), Campos Sales (1898 a 1902), Rodrigues Alves (1902 a 1906), Afonso Pena (1906 a 1909), Nilo Peçanha (1909 a 1910), Hermes da Fonseca (1910 a 1914), Venceslau Brás (1914 a 1918), Rodrigues Alves e Delfim Moreira (1918 a 1919), Epitácio Pessoa (1919 a 1922), Artur Bernardes (1922 a 1926) e Washington Luís (1926 a 1930).

Com a crise da República Velha, veio em 1930, a Revolução de 30¹⁹⁶ que culminou no golpe das eleições, dando início a Era Vargas.

Getúlio Vargas assumiu o poder, tendo liderado a Aliança Liberal que alegou fraude nas eleições de 1930 em que Júlio Prestes (paulista) havia ganhado as eleições. Isso se deu devido ao descontentamento do rompimento da política café-com-leite, em que não se obedeceu a alternância de poder (ora mineiro, ora paulista), pois, o antecessor Washington Luís era paulista e indicou outro paulista (Júlio Prestes), ao invés de indicar um mineiro. Daí o Partido Republicano Mineiro ter se aliado aos políticos da Paraíba e do Rio Grande do Sul, formando a Aliança Liberal que lançou Vargas.

A Era Vargas se iniciou em 1930 e perdurou por 15 anos ininterruptos na história do Brasil.

De 1930 a 1934, Vargas governou no chamado Governo Provisório, no qual ele derruba a Constituição anterior, sob o argumento da redemocratização do Brasil e institui a Constituição de 1934¹⁹⁷, logo após a Revolução de 1932.

Os direitos sociais são largamente ampliados na Constituição de 1934. Assuntos como educação, família, saúde e trabalho são alguns dos marcos desta. Este último quesito conquistou uma gama de trabalhadores, pois, proibiu a distinção dos salários para uma mesma função por razões de estado civil, nacionalidade, sexo e idade, bem como a promoção do salário mínimo, jornada de trabalho não superior a oito horas diárias, repouso semanal remunerado, férias anuais, proibição do trabalho infantil, indenização por justa causa, etc. Tais direitos podem ser observados no artigo 121¹⁹⁸ da Constituição de 1934, que, nesta seara, inovou de

196 SOUSA, Rainer. Revolução de 30. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiab/revolucao-30.htm>. Acesso em 14 de Julho de 2013 às 14:00 h.

197 BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 14 de Julho de 2013 às 14:00 h.

198 “§ 1º - A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que colimem melhorar as condições do trabalhador: a) proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; b) salário mínimo,

maneira singular, amparando o trabalhador urbano e rural.

Além disso, isentou de imposto o escritor, o jornalista e o professor, permitiu a aquisição de personalidade jurídica pelas associações religiosas, manteve o habeas corpus e instituiu o mandado de segurança, vedou a pena de caráter perpétuo e atribuiu a todo cidadão legitimidade para pleitear a declaração de utilidade ou anulação dos atos lesivos ao patrimônio da União, dos Estados e dos Municípios.

Nesse cunho de conquista da população assalariada, Getúlio propôs a criação da CLT¹⁹⁹ (Consolidação das Leis Trabalhistas), em 1o. de Maio de 1943 (daí a comemoração do dia do trabalhador em 01/05).

Vargas, nessa ocasião, ficou conhecido como “pai dos pobres e mãe dos ricos”, pois, apesar de ter criado o direito dos trabalhadores para a classe operária, Getúlio fazia um jogo duplo, intermediando as questões sindicais em favor da classe empregadora. Desta forma, sem greves ou insatisfações, os lucros fluíam naturalmente aos cofres dos empregadores.

capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, às necessidades normais do trabalhador; c) trabalho diário não excedente de oito horas, reduzíveis, mas só prorrogáveis nos casos previstos em lei; d) proibição de trabalho a menores de 14 anos; de trabalho noturno a menores de 16 e em indústrias insalubres, a menores de 18 anos e a mulheres; e) repouso hebdomadário, de preferência aos domingos; f) férias anuais remuneradas; g) indenização ao trabalhador dispensado sem justa causa; h) assistência médica e sanitária ao trabalhador e à gestante, assegurando a esta descanso antes e depois do parto, sem prejuízo do salário e do emprego, e instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidentes de trabalho ou de morte; i) regulamentação do exercício de todas as profissões; j) reconhecimento das convenções coletivas, de trabalho. § 2º - Para o efeito deste artigo, não há distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual ou técnico, nem entre os profissionais respectivos. § 3º - Os serviços de amparo à maternidade e à infância, os referentes ao lar e ao trabalho feminino, assim como a fiscalização e a orientação respectivas, serão incumbidos de preferência a mulheres habilitadas. § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. § 5º - A União promoverá, em cooperação com os Estados, a organização de colônias agrícolas, para onde serão encaminhados os habitantes de zonas empobrecidas, que o desejarem, e os sem trabalho. § 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinqüenta anos. § 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena. § 8º - Nos acidentes do trabalho em obras públicas da União, dos Estados e dos Municípios, a indenização será feita pela folha de pagamento, dentro de quinze dias depois da sentença, da qual não se admitirá recurso ex – officio.” BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 25 de Janeiro de 2014 às 15:30 h.

199 BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-Lei 5452 de 1o. de Maio de 1943. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 15 de Julho de 2013 às 07:30 h.

Nas palavras de Jorge Antônio de Queiróz e Silva:

A ideologia que impregnou o Estado Novo mascarou a realidade dos brasileiros. O “pai” dos pobres freou as liberdades individuais. Com certeza, Getúlio Vargas promoveu importantes reformas trabalhistas e sociais, mas estas não são obrigações do Estado? Na verdade, Vargas manobrou os indivíduos e imprimiu nas mentes dos sujeitos sociais a alienação.²⁰⁰

Vargas implanta o Estado Novo com a quarta Constituição por ele criada, a Carta de 1937²⁰¹, usando a justificativa de que necessitava de poderes extraordinários para proteger a sociedade brasileira da “ameaça comunista”.

Esta Constituição Outorgada teve inspiração fascista, utilizando como modelos as constituições da Alemanha, da Itália, e, sobretudo da Polônia. Daí ter sido apelidada de “Constituição Polaca”.

Este retrocesso contou com a abolição dos partidos políticos e da liberdade de imprensa, o que foi uma grande perda para a afirmação dos Direitos Humanos Fundamentais, bem como prorrogou o mandato presidencial até a realização de um plebiscito (o qual nunca aconteceu).

Foi uma constituição de caráter extremamente autoritário, atendendo a interesses de grupos políticos dominantes. Concentrou os poderes executivo e legislativo nas mãos do Presidente, bem como o estabelecimento de eleições indiretas para presidente com mandato de seis anos; também admitia a pena de morte, o término do liberalismo e instituía permissão ao governo a expurgar funcionários que se opusessem ao regime.

Até 1941 o Brasil manteve-se neutro com relação à 2ª. Grande Guerra Mundial, porém, com declarada simpatia pelos fascistas. Tanto que a Carta Constitucional de 1937 tem cunho puramente inspirado no fascismo vigente em outros países.

Houve, porém, grande contradição entre a política externa e a política interna do governo Vargas, visivelmente clara com a ajuda americana para construção da

200 SILVA, Jorge Antônio de Queiroz e. Getúlio Vargas, “pai” dos pobres. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/...vargar_1pobres.pdf. Acesso em 15 de Julho de 2013 às 08:30 h.

201 BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 15 de Julho de 2013 às 08:30 h.

usina de Volta Redonda. Tal fato, aliado a outros que contradiziam a postura do Presidente, tem-se a abertura do regime em 1945.

A partir daí surgem partidos como o UDN, PSD, PTB e PCB.

Diante do enfraquecimento de Vargas, o exército, em 1945 derruba o Presidente e toma o poder. Começa então a primeira experiência democrática da história do país, pois, são convocadas eleições presidenciais e legislativas para dezembro de 1945.

Eurico Gaspar Dutra é eleito, assume o poder e governa de 1946 a 1951. Nesse período advém a quinta constituição brasileira, qual seja, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946²⁰² que avançou bastante em termos de direitos individuais, sociais e políticos.

Um dos grandes avanços para os Direitos Humano-Fundamentais foi a ampliação do voto feminino (antes restrito às mulheres com cargo remunerado, conforme já mencionado) e, ainda, o aumento de cadeiras na Câmara dos Deputados para os estados com menor expressão.

Mesmo afastado do poder, Getúlio Vargas ainda controlava indiretamente o governo, uma vez que havia criado, no exercício de seu mandato anterior, dois partidos: o PTB (cunho trabalhista) e o PSD (para congregar os conservadores e parte da burocracia). Com sua força partidária, vence as eleições de 1950 com facilidade (48,7% dos votos) e retorna ao poder.

O segundo mandato de Vargas foi marcado por intensas pressões de grupos opositores, pelo populismo exacerbado, pelas campanhas nacionalistas em torno do petróleo e crises políticas.

Aos 24 de Agosto de 1954, Getúlio Vargas comete suicídio com um tiro no coração. Em sua carta-testamento, acusa a UDN e o capital estrangeiro de serem os grandes responsáveis por tal atitude. Nas palavras do ex-presidente²⁰³, “serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História”. (VARGAS, 1954)

Seu vice, Café Filho, assumiu o poder de 24 de Agosto de 1954 a 08 de Novembro de 1955. Após Café Filho, assume Carlos Luz (por três dias – 08 de

202 BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 17 de Julho de 2013 às 20:25 h.

203 VARGAS, Getúlio. Carta-testamento. Rio de Janeiro, 1954. www.culturabrasil.pro.br/cartatestamento.htm. Acesso em 19 de Julho de 2013 às 13:20 h.

Novembro de 1955 a 11 de Novembro de 1955) e, posteriormente, Nereu Ramos (de 11 de Novembro de 1955 a 31 de Janeiro de 1956).

Na vigência da República Nova, promove-se então, novas eleições presidenciais, nas quais é eleito Juscelino Kubitschek.

Com o lema “50 anos em 5”, Juscelino promoveu uma política de desenvolvimento que consistia em avanços industriais, com tentativa de um avanço generalizado. Em 1960 inaugura Brasília, nova capital do Brasil. Com Juscelino, o Brasil deu um grande salto no que tange à industrialização e internacionalização da economia, porém, poucos são os avanços em termos de Direitos Humanos-Fundamentais.

Após o governo de Kubitschek, Jânio Quadros é eleito, governando de 31 de Janeiro de 1961 a 25 de Agosto de 1961. Seu curto governo se deu devido à renúncia por parte do mesmo, o que lançou no país a mais grave crise pós-guerra.

Ranieri Mazzilli assume a presidência na qualidade de presidente da Câmara dos Deputados, pois, o vice João Goulart estava em uma missão na China. Assume, em um primeiro momento, por pouco tempo (de 25 de Agosto de 1961 a 07 de Setembro de 1961).

Apesar da oposição, João Goulart consegue tomar posse de Presidente da República, uma vez que era o vice-presidente à época da renúncia de Jânio Quadros. Governou, portanto, de 07 de Setembro de 1961 a 01 de Abril de 1964.

Como a taxa inflacionária era extremamente alta, criou-se, no governo de Jango (assim era conhecido João Goulart) o Plano Trienal, com algumas reformas de base, a saber: reforma educacional (visando combater o analfabetismo), a reforma tributária, a reforma urbana, a reforma eleitoral (estendendo o voto aos analfabetos e aos militares de baixa patente) e a reforma agrária.

As ações oferecidas por Jango eram contrárias aos interesses dos grandes proprietários, do empresariado e da classe média. Daí, tensões políticas eclodiram na rebelião que culminou no endossamento do golpe militar.

Desta forma, em 04 de Abril de 1964, é declarada vacância do cargo presidencial, com a consequente posse provisória do anterior presidente militar Ranieri Mazzilli. Inicia-se, a partir daí, os primeiros passos para a ditadura militar, um dos momentos mais infringidores dos Direitos Fundamentais da história do Brasil.

O BRASIL DITATORIAL (1964 a 1985)

O Golpe Militar de 64, chamado pelos militares de Revolução de 1964 – para dar a ideia de evolução, progresso e esperança por tempos melhores – trazia em seu bojo uma violenta repressão política, cujas principais características eram o argumento de um financiamento norte-americano (com o escopo de controle do medo comunista e das organizações de trabalhadores pelos militares), bem como a atuação severa contra os que discordassem do regime.

O início da ditadura militar foi marcado pela deposição de Jango (presidente eleito) e substituído pelo militar Marechal Castelo Branco.

A ditadura militar suspendeu inúmeros Direitos Fundamentais, sendo, portanto, o momento em que o Brasil se viu mais frágil, em toda a sua história, em termos de garantia das liberdades individuais.

Grandes intelectuais, profissionais e artistas foram duramente perseguidos neste período. O inefável compositor Chico Buarque de Hollanda em inúmeras canções, expõe um pouco do que esse momento significou para os que sofreram constrangimentos diversos na vigência do regime militar. Em uma de suas letras, proclama:

Num tempo, página infeliz da nossa história, passagem desbotada na memória das nossas novas gerações; dormia a nossa pátria mãe tão distraída sem perceber que era subtraída em tenebrosas transações.²⁰⁴

Os ditames legais da Constituição de 1946²⁰⁵ caíram por terra, sendo totalmente desrespeitados com a criação dos Atos Institucionais. Foram 17 atos institucionais e 104 atos complementares ao todo.

O AI nº 1²⁰⁶ trouxe, já em 09 de Abril de 1964 o poder de cassação dos

204 HOLLANDA, Chico Buarque de. Vai passar. Letra disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/45184/>. Acesso em 20 de Julho de 2013 às 23:30 h.

205 BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 17 de Julho de 2013 às 21:00 h.

206 BRASIL. Ato institucional nº 01. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_2.htm. Acesso em 22 de Julho de 2013 às 18:00 h.

mandatos legislativos, a suspensão dos direitos políticos por dez anos, a demissão, colocação em disponibilidade ou aposentadoria compulsória de todo aquele que atentasse contra a segurança nacional do país, o regime democrático e a probidade da administração pública, bem como determinava eleições indiretas para Presidente do país.

Desde o início do governo ditatorial, já pode-se notar um grande retrocesso no que tange à conquista dos direitos fundamentais. O AI-1 era apenas o princípio de uma série de mazelas que ainda estavam por vir.

Dentre todos os atos institucionais criados no governo militar, AI nº 5²⁰⁷ foi o de maior repressão governamental. Segundo este ato, o Presidente poderia intervir em estados e municípios, cassar mandatos eletivos, bem como confiscar bens dos que, segundo o governo, houvesse adquirido de forma ilícita. Além disso, suspendeu a garantia ao habeas corpus aos criminosos políticos, como se pode notar no artigo 10 do referido ato:

Art. 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.²⁰⁸

Muitos “inimigos do Estado” foram presos, torturados e alguns ficaram exilados durante anos em outros países, até a aprovação da Lei da Anistia, que só veio a ocorrer em 1979. Em seu artigo 1º, concedia:

Art. 1º: É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.²⁰⁹

207 BRASIL. Ato institucional nº 05. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_6.htm. Acesso em 22 de Julho de 2013 às 18:30 h.

208 *Ibidem*.

209 BRASIL. Lei da Anistia. Lei número 6683 de 28 de Agosto de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm. Acesso em 25 de Julho de 2013 às 14:50 h.

Durante a perseguição militar, noticia-se que inúmeras instituições foram fechadas, seus dirigentes foram presos e suas famílias perseguidas. Até mesmo greves estudantis e trabalhistas foram proibidas e tidas como crime.

Logo no início do regime militar foi criado o SNI (Serviço Nacional de Informações), onde eram registrados todos aqueles que subvertessem a ordem estatal. Ordens de quebra de sigilo e vigilância eram impostas através do SNI a quem fosse considerado suspeito.

Ainda em 1964, o governo extingue a UNE (União Nacional Estudantil) e todas as uniões estudantis existentes.

Em sequência cronológica, temos os seguintes governos do Brasil durante o período da ditadura militar: Ranieri Mazzilli (02/04/1964 a 15/04/1964), Marechal Castelo Branco (15/04/1964 a 15/03/1967), General Costa e Silva (15/03/1967 a 31/08/1969), Junta Provisória de 69 (31/08/1969 a 30/10/1969), Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/03/1974), Ernesto Geisel (15/03/1974 a 15/03/1979), João Figueiredo (15/13/1979 a 15/03/1985), Tancredo Neves (eleito indiretamente e falecido antes de assumir a Presidência) e José Sarney (15/03/1985 a 15/03/1990).

No que tange aos direitos políticos, além de não haver eleição direta por parte da população, havia ainda a vedação de existência de outros partidos políticos que não fossem o ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). A Lei Falcão²¹⁰ (instituída na época) admitia apenas essas duas legendas, as quais tinham por principais características: o ARENA como grande apoiador do regime militar e o MDB enquanto a oposição (controlada).

O pluripartidarismo foi trazido apenas com a Constituição de 1988²¹¹.

Em 1967 viu-se a necessidade de uma nova Constituição, visto que os novos modelos constitucionais surgem, no Brasil, a cada revolução ou golpe de estado. Com o advento do golpe de estado ditatorial, a instituição da Carta de 1967 era algo previsível, de modo a abalizar os atos institucionais que já vinham ferindo a Constituição anterior, qual seja, a de 1946.

A Carta de 1967²¹² foi tida como autoritária e adveio nos moldes das ditaduras

210 BRASIL. Lei Falcão. Lei número 6339 de 01 de Julho de 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6339.htm. Acesso em 25 de Julho de 2013 às 14:55 h.

211 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 25 de Julho de 2013 às 15:00 h.

212 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1967. Disponível em:

latino-americanas. Esta Constituição Outorgada teve como principais características: atribuição de ilimitação e soberania do poder constituinte originário, concentração de poderes no Executivo, embora sob o manto do federalismo – tendência à centralização, eleições indiretas para Presidente com mandato de cinco anos, ampliação da Justiça Militar, pena de morte por fuzilamento aos crimes ditos como de segurança nacional, restrição ao direito de greve do trabalhador, abertura à posterior decretação de censura e banimento, entre outros.

Nos últimos anos de ditadura militar, o Brasil se encontrava com vários problemas, sobretudo financeiros. Com o passar do tempo, a inflação tomou proporções alarmantes, o que culminou em um abertura política, redirecionando, gradualmente a um retorno à democracia.

A oposição começa a ganhar espaço, e, a partir daí, líderes sindicais, artistas, intelectuais, jornalistas e milhões de brasileiros iniciaram a campanha Diretas Já. Porém a emenda constitucional, chamada Emenda Dante de Oliveira, não teve aprovação pela Câmara dos Deputados. Desta forma, Tancredo Neves foi eleito indiretamente (pelo Colégio Eleitoral), porém, faleceu antes de tomar posse, assumindo então, seu vice, José Sarney.

Com a decadência da ditadura militar e um país arruinado, Sarney tenta reestruturar a economia do Brasil instituindo planos econômicos com a criação do Cruzado (nova moeda), o congelamento dos preços dos produtos comercializados, o fim da correção monetária, dentre outros. Além desse, foram lançados ainda, o Plano Cruzado II, o Plano Bresser e o Plano Verão. Todos eles, entretanto, foram fracassados.

Frustrada a tentativa de melhoramento da economia, paralelamente, em uma tentativa de redemocratizar o governo, José Sarney convocou uma constituinte em 1987, com o escopo de elaborarem uma nova Constituição. Surge aí a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – a mais democrática que o Brasil já teve – rompendo, assim, definitivamente com todos os resquícios do período ditatorial.

O BRASIL REPUBLICANO (1985 – Atual)

O novo republicanismo é marcado, com a criação da nova Constituição²¹³ pela instituição do Estado Democrático de Direito. A população, após 20 anos, pôde eleger novamente, de forma direta, o Presidente do país. Desta forma, em 1990, o povo elegeu, em escrutínio democrático, o Presidente Fernando Collor de Melo.

Apesar da vigência de uma Constituição democrática – quiçá uma das mais democráticas do mundo – o mandato do Presidente Collor foi eivado de bastantes situações apartadas dos direitos conquistados. Em razão da inflação ainda alarmante, planos econômicos e privatizações foram instituídos, o que desagradou a população.

Tal fato, aliado a uma série de dissabores, como lavagem de dinheiro no caso PC Farias, apontam ao insucesso cada vez maior do governo Collor.

Em 1992, amparados por uma Constituição democrática, milhares de estudantes se vestem de preto e saem às ruas pedindo o impeachment do Presidente, no movimento que ficou conhecido como “Os Caras-Pintadas”. Collor, entretanto, renuncia minutos antes de ser condenado pelo Senado Federal, onde assume seu vice, Itamar Franco. Collor fica com seus direitos políticos suspensos por oito anos.

Interessante observar que Collor foi eleito pelo partido PRN (Partido da Renovação Nacional), ou seja, em termos de direitos políticos, a Constituição de 1988 instituiu o pluripartidarismo²¹⁴, que é uma das maiores conquistas em termos de democracia política. Ora, até o período anterior à vigência da nova Constituição, havia o bipartidarismo, sendo admissíveis apenas os partidos ARENA e MDB, conforme já explicitados.

Com relação aos direitos e garantias individuais, a Constituição de 1988 trouxe um intenso rol de direitos, explicitados, em sua maioria, no artigo 5º²¹⁵ da Constituição, que, inicialmente contava com 77 incisos e 2 parágrafos.

Trouxe, ainda um rol de direitos sociais incluindo os direitos dos trabalhadores de forma ampla, bem como direitos sindicais.

213 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 de Janeiro de 2014 às 12:00 h.

214 *Ibidem*.

215 *Ibidem*.

Logo no artigo 1º da Constituição de 1988, é aludido que a “República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal”, constituindo-se como “Estado Democrático de Direito”. Seus fundamentos são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. O parágrafo único desse mesmo artigo faz cair por terra qualquer elucidação antidemocrática ou de viés ditatorial, pois, institui o **povo** como detentor do poder por excelência. Assim consta:

(...)

Parágrafo único: Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente, nos termos desta Constituição.²¹⁶

Desta forma, garante ao povo participação indireta no exercício do poder, qual seja, através de seus representantes (voto direto, secreto, universal e periódico) e as formas diretas de atuação no poder, a saber, o plebiscito, o referendo, a iniciativa popular e a ação popular. Tais formas de atuação direta do poder pelo povo, são, na verdade, manifestação da soberania popular.

No que tange à economia, a mesma somente se estabilizou com o advento do Plano Real, realizado no governo de Itamar Franco (vice de Collor, sucessor do mesmo), idealizado pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso.

Tendo tido atuação destacada na elaboração do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso elege-se facilmente nas eleições presidenciais de 1994, sendo reeleito, novamente, em 1998.

Um importante passo no governo FHC foi a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos, corroborando com os ditames constitucionais já vigentes, e, dando prioridade às áreas mencionadas no plano. Assim, o Presidente Fernando Henrique Cardoso aludia no prefácio do Plano Nacional de Direitos Humanos-1:

Não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, as formas variadas de exclusão e as violações reiteradas aos direitos humanos que ocorrem em nosso país. A sociedade brasileira está empenhada em promover uma democracia verdadeira. O Governo tem um compromisso real com a promoção dos direitos humanos.

(...) Não obstante este conjunto expressivo de iniciativas, o passo de maior consequência certamente será o da adoção do Programa Nacional de Direitos Humanos. Este será, estou seguro, um marco de referência claro e inequívoco do compromisso do País com a proteção de mulheres e homens, crianças e idosos, das minorias e dos excluídos. Todos nós sabemos que não é possível extirpar, de um dia para o outro, com um passe de mágica, a injustiça, o arbítrio e a impunidade. Estamos conscientes de que o único caminho está na conjugação de uma ação obstinada do conjunto do Governo com a mobilização da sociedade civil. Este caminho, nós estamos decididos a trilhar, com determinação.²¹⁷

Dentre as principais medidas que o Plano²¹⁸ possibilitou, tem-se: o reconhecimento das mortes de pessoas desaparecidas em razão de participação política (Lei nº 9140/95²¹⁹), transferência da justiça militar para a justiça comum dos crimes dolosos contra a vida praticados por militares (Lei nº 9299/96²²⁰), tipificação do crime de tortura (Lei nº 9455/97²²¹) e o acesso à justiça com a criação dos juizados especiais (Lei nº 9099/95).

A partir de então, outros dois Planos Nacionais de Direitos Humanos foram criados.

O Plano Nacional de Direitos Humanos-2²²² teve formulação no governo FHC e implementação no governo de Luís Inácio Lula da Silva (este tendo governado de 2002 a 2010, por dois mandatos consecutivos via reeleição). Reiterou questões do Plano número 01 e previu articulações nos campos sociais da saúde, educação, previdência e assistência social, trabalho, moradia, meio ambiente saudável, alimentação, cultura e lazer.

O Plano Nacional de Direitos Humanos-3²²³, instituído em 2009 e atualizado

217 BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos-I (PNDH-I). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>. Acesso em: 01 de Agosto de 2013 às 12:00 h.

218 *Ibidem*.

219 BRASIL. Lei número 9140 de 04 de Dezembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9140compilada.htm. Acesso em 02 de Agosto de 2013 às 11:00 h.

220 BRASIL. Lei número 9299 de 07 de Agosto de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9299.htm. Acesso em 02 de Agosto de 2013 às 11:10 h.

221 BRASIL. Lei número 9455 de 07 de Abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm. Acesso em 02 de Agosto de 2013 às 11:20 h.

222 BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos-II. (PNDH-II) Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>. Acesso em 02 de Agosto de 2013 às 12:00 h.

223 BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos-III. (PNDH-III) Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em:

em 2010, foi proposto pelo então Presidente Lula, e contou como principais pontos: a criação da Comissão Nacional da Verdade (proposta a investigar a violação dos direitos humanos na época da ditadura militar); a descriminalização do aborto; a união civil de pessoas do mesmo sexo, bem como o direito à adoção; reintegração de posse; rádio e televisão podendo ter suas concessões cassadas caso violem os Direitos Humanos.

Com o governo da Presidente Dilma Rousseff (2011), muitas propostas no campo dos Direitos Fundamentais foram pleiteadas. Isto porque, a sociedade vêm evoluindo enormemente no que tange à conquista de tais direitos desde o advento da Constituição de 1988, portanto, não há que se permitir um retrocesso. Alguns deles foram atendidos no plano legiferante, porém, a maioria ainda não “saiu do papel”. Algumas destas propostas serão analisadas no subcapítulo seguinte.

Ao perpassar por toda a história do Brasil, percebe-se que os Direitos Fundamentais não foram simplesmente entregues aos sujeitos, mas sim, foram duramente conquistados.

O próprio conceito de pessoa, que é entendido como o ser que possui direitos e obrigações, não fora sempre o mesmo. Como exemplo, pode-se citar o que fora abordado no início deste capítulo (ao abordar a historicidade do Brasil Colonial), acerca dos escravos que não eram considerados pessoas, mas mero objeto ou como uma mercadoria com valor tão somente para a mão-de-obra.

Daí, é precípua observar que o sujeito somente consegue se afirmar como dotado de direitos quando ele os conhece; ou seja, não há como o indivíduo lutar por um direito que desconhece. Daí a importância da educação **em** e **para** Direitos Humanos-Fundamentais, haja vista que para ser construída a figura do verdadeiro cidadão, é necessário que ele conheça os atos de cidadania e os pratique.

Para se falar portanto, da formação de um Brasil contemporâneo, deve-se partir do pressuposto que a construção do conhecimento dos direitos é fundamental. Por isso, não se pode falar que Caio Prado Jr. e os demais autores que trataram do tema deram por encerrado o assunto, pois, a formação do Brasil está no dia a dia, nas ações afirmativas, na judicialização, no ativismo do Judiciário, nas políticas inclusivas, e principalmente, no reconhecimento enquanto nação.

Todos os movimentos sociais que eclodiram em transformações, se deram

pelo fato de que os cidadãos souberam reconhecer seus direitos e puderam exigí-los do Estado, dado o empoderamento que tiveram.

Esse despertar para o “apoderar-se de algo”, ou seja, dos direitos conquistados e não permitir um retrocesso é o que alimenta a busca contínua pela formação de um Brasil que se encontra em plena contemporaneidade em ascensão, do ponto de vista das lutas conquistadas e cada vez mais consciente e formador de cidadania.

3 A atual legislação brasileira no tocante à educação em Direitos Humanos-Fundamentais

Conforme demonstrado no item anterior acerca da construção histórica dos Direitos Humanos-Fundamentais no Brasil, tem-se que demandas de formação do indivíduo em Direitos Humanos são consequência desta realidade. Em vários ditames legais encontra-se a inserção de tais conteúdos como parte do ensino público e privado, tanto para a formação profissional quanto para a formação da cidadania. Entre tais, podemos citar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação²²⁴, os Parâmetros Curriculares Nacionais²²⁵ e as orientações para construção de Projetos Político-Pedagógicos, além de, logicamente, a educação de qualidade proclamada na Constituição da República Federativa do Brasil²²⁶ e no Estatuto da Criança e do Adolescente²²⁷.

Desde a Constituição Imperial Brasileira²²⁸ (1824), a educação já é afirmada como um direito de todos. Entretanto, somente com a Constituição Brasileira de 1934 a educação ganhou um contorno mais efetivo, conforme já mencionado no subcapítulo anterior.

Hodiernamente, tem-se na Lei Maior, qual seja, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o que se segue, acerca da educação:

Art. 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

224 BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação. Lei número 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 de Agosto de 2013 às 12:30 h.

225 BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Disponíveis em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>. Acesso em 17 de Agosto de 2013 às 14:00 h.

226 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 15 de Janeiro de 2014 às 14:00 h.

227 BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei número 8069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 18 de Agosto de 2013 às 18:00 h.

228 BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de Março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 30 de Agosto de 2013 às 08:00 h.

para o trabalho.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

(...)

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.²²⁹

Nas últimas décadas, houve a inserção nos sistemas internacionais de proteção aos Direitos Humanos algumas tentativas robustas de institucionalização de um plano mundial de educação em Direitos Humanos-Fundamentais. Assim, em 1993 aconteceu um Congresso Internacional sobre educação em prol dos Direitos Humanos e da democracia (ONU), cujo objetivo principal era educar em defesa da paz, da democracia, da tolerância, e do respeito à dignidade da pessoa humana. No mesmo ano, a Conferência Mundial de Viena referendou o Congresso da ONU; nesta oportunidade, visou a erradicação do analfabetismo, inclusão de direitos humanos nos currículos escolares, inclusão de conteúdos da paz, democracia e justiça social. Em 1994, a Assembleia Geral da ONU instituiu a década da educação, recomendando a criação de comitês nos Estados-membros. Observa-se que, no Brasil, a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos se deu em 2003.

O Brasil, na época da “década da educação”, já possuía programas de educação previstos tanto na Constituição da República Federativa do Brasil²³⁰ (1988) quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente²³¹ (1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, assim preceitua, desde então, sobre educação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho,

229 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 de Janeiro de 2014 às 14:00 h.

230 *Ibidem*.

231 BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei número 8069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 18 de Agosto de 2013 às 18:00 h.

assegurando-se-lhes: (...)²³²

Posteriormente, em Minas Gerais, foi publicada uma lei estadual especificamente para tratar desse assunto. Esta Lei Estadual nº 15476/05 traz, em seu bojo, os seguintes ditames:

Art. 1º – As escolas de ensino fundamental e médio integrantes do Sistema Estadual de Educação incluirão em seu plano curricular conteúdos e atividades relativos à cidadania, a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar.

Art. 2º – Integram os conteúdos a que se refere o art. 1º os seguintes temas:

I – direitos humanos, compreendendo:

- a) direitos e garantias fundamentais;
- b) direitos da criança e do adolescente;
- c) direitos políticos e sociais.

II – noções de direito constitucional e eleitoral;

III- organização político-administrativa dos entes federados;

IV – (Vetado);

V – educação ambiental;

VI – direitos do consumidor;

VII – direitos do trabalhador;

VIII – formas de acesso do cidadão à justiça.²³³

Dada a exposição da legislação brasileira que trata da educação, sobretudo da formação em Direitos Humanos-Fundamentais, em um primeiro momento, pode-se pensar que a construção da cidadania é, aparentemente algo que faz parte das preocupações governamentais. Entretanto, amiúde, essa legislação não é aplicada. A título de exemplo, observa-se a citada Lei Estadual 15476, que fora publicada em 2005, e, até os dias atuais, não foram estruturadas práticas pedagógicas para viabilizar a execução desta lei.

Por isso, conforme demonstrado nos capítulos anteriores, faz-se necessário o estudo da psicopedagogia com as devidas reflexões jusfilosóficas, sobretudo observando o modelo da paideia grega; isto porque, caso não haja essa observância, a criação de uma infinidade de leis sem aplicabilidade prática não terá nenhuma valia.

Prosseguindo à análise cronológica, em 2007 surgiu o Plano Nacional de

²³² *Ibidem.*

²³³ BRASIL. Lei estadual de Minas Gerais número 15476 de 2005. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/criancaemrede/lei-154762005-estadual-incluindo-cidadania-nos-contedos-de-ensino>. Acesso em 01 de Setembro de 2013 às 12:00 h.

Educação em Direitos Humanos²³⁴, que trata de um conjunto de diretrizes a ser aplicado em todas as searas da educação.

Conforme compromisso firmado na “década da educação” (1996), o Plano Nacional de Educação surge com a linha de ação da implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Este, entende que a educação é um direito em si mesmo, ou seja, é um meio indispensável para acessar outros direitos.

São objetivos gerais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em

234 BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2191%26Itemid&ei=kYPdUsHUMIzAkQei24GgDA&usg=AFQjCNGB6mcHyR09x1iLiOeCa8gN4U6QGQ&sig2=8ZQ4_1j0TFUHHWYfybj0Bw&bvm=bv.59568121,d.eW0. Acesso em 02 de Setembro de 2013 às 20:00 h. p. 31.

direitos humanos a pessoas com deficiência.²³⁵

Além dos objetivos, o plano traça também as linhas gerais de ação, que consistem em: formas de avaliação e monitoramento estratégicos das atividades, as formas de gestão de programas e projetos, os meios de formação e capacitação de profissionais, as formas de produção e divulgação de materiais, a realização de parcerias e intercâmbios internacionais, a produção de informação e conhecimento e o desenvolvimento normativo e institucional.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos²³⁶ trabalha com cinco eixos, quais sejam:

1- Educação Básica²³⁷: Neste ciclo, visa-se que a educação em direitos humanos busque o desenvolvimento social e emocional dos educandos, sendo que, as propostas devem ir além da aprendizagem cognitiva. A ação pedagógica deve ser “conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa”. (BRASIL, 2007)

2- Educação Superior²³⁸: No ensino superior deve-se buscar a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da cidadania, da democracia e da paz, uma vez que, segundo dispõe o Plano, as entidades de ensino superior são o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso de futuro com a sociedade brasileira. O Plano, trabalha separadamente as searas de ensino, pesquisa e extensão, abordando da seguinte forma: “No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter

235 *Ibidem.*

236 *Ibidem.*

237 BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2191%26Itemid&ei=kYPdUsHUMIzAkQei24GgDA&usg=AFQjCNGB6mcHyR09x1iLiOeCa8gN4U6QGQ&sig2=8ZQ4_1j0TFUHHWfyfYbj0Bw&bvm=bv.59568121,d.eW0. Acesso em 02 de Setembro de 2013 às 20:00 h. p. 31.

238 *Op. cit.* p. 38.

interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos”. (BRASIL, 2007)

O Plano²³⁹ traz, ainda, os seguintes princípios a serem considerados na educação em direitos humanos no eixo da educação superior:

- Comprometimento com a cidadania e democracia, tendo em vista que a universidade é criadora e disseminadora do conhecimento.
- As ações universitárias devem ser voltadas para os preceitos de liberdade, igualdade e justiça.
- Prática permanente, contínua e global para a transformação da sociedade.
- Educação em Direitos Humanos como princípio ético-político orientador da prática das universidades.
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- Construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.
- Participação das universidades na formação de agentes sociais de formação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do Plano em questão.

3- Educação Não-Formal: Os princípios que orientam a educação não-formal, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são a emancipação e a autonomia. Para tanto, as políticas públicas devem se direcionar no seguinte sentido, conforme dispõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

- a) qualificação para o trabalho;
- b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade;
- c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais;
- d) educação realizada nos meios de comunicação social;
- e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas;
- f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.²⁴⁰

Os espaços onde se realizam a educação não-formal são inúmeros; o Plano enumera algumas de suas inúmeras dimensões, quais sejam: “...ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não-

239 *Ibidem.*

240 *Op. cit.* p. 43.

governamentais até as do setor da educação e da cultura.” (BRASIL, 2007)

4- Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança²⁴¹: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos prevê como estratégica para a consolidação da democracia, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, Isto porque, segundo dispõe²⁴², “esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos direitos humanos, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas”. Além disso, o Plano também dispõe que “A educação em direitos humanos constitui um instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e justiça para respaldar a consonância entre uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos”. (BRASIL, 2007)

5- Educação e Mídia²⁴³: Sobre este ponto do programa, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos assim especifica:

Diferentes mídias são por eles empregadas: revistas, jornais, boletins e outras publicações impressas, meios audiovisuais, tais como televisão, cinema, vídeo, rádio, *outdoors*, mídia computadorizada on-line, mídia interativa, dentre outras. Todo esse aparato de comunicação tem como objetivo a transmissão de informação, opinião, publicidade, propaganda e entretenimento. É um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes. (...) Especial ênfase deve ser dada ao desenvolvimento de mídias comunitárias, que possibilitam a democratização da informação e do acesso às tecnologias para a sua produção, criando instrumentos para serem apropriados pelos setores populares e servir de base a ações educativas capazes de penetrar nas regiões mais longínquas dos estados e do país, fortalecendo a cidadania e os direitos humanos.²⁴⁴

Insta salientar, que, apesar dessa quantidade considerável que leis e programas que legitimam e dão força para os projetos de educação em Direitos Humanos-Fundamentais, os mesmos não têm tido uma aplicabilidade prática significativa, e, algumas dessas práticas, infelizmente, estão longe do ideal de paideia.

Ao invés de se estudar a fundo os problemas e impactos da educação em Direitos Humanos-Fundamentais e, conseqüentemente, construir uma

241 *Op. cit.* p. 48.

242 *Ibidem.*

243 *Op. cit.* p. 53.

244 *Ibidem.*

transdisciplinaridade eficiente, novas leis são criadas, antes mesmo de se efetivar as anteriores!

Prova disso é o recente projeto de lei do Deputado Romário (PSB-RJ), apresentado no dia 12 de Dezembro de 2013, que requer a inclusão do ensino de Direito Constitucional nos ensinamentos escolares fundamental e médio. Mais especificamente, o projeto de lei visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação²⁴⁵, propondo que os jovens acima de dezesseis anos, assim que adquirirem o direito ao voto, possam estar preparados para o exercício deste ato. O referido projeto (PL número 6954/13), assim dispõe:

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Os arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art.

32.....

..

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores morais e cívicos em que se fundamenta a sociedade;

.....

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, a disciplina Constitucional, além de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

.....

” (NR)

“Art.

36.....

..

IV – serão incluídas a disciplina Constitucional, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

.....

” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.²⁴⁶

Este Projeto de Lei, assim como as outras iniciativas, não contou com nenhum critério para sua elaboração. Nem mesmo os critérios de metodologia do

245 *Op. cit.* 152.

246 BRASIL. Projeto de lei número 6954/13 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=604367>. Acesso em 10 de Janeiro de 2014 às 14:00 h.

ensino jurídico, os quais Bonavides²⁴⁷ ensina (especificamente acerca do lecionamento do Direito Constitucional) foram observados.

O citado autor, em seu Curso de Direito Constitucional, baseando-se na distinção abordada por Henri Nézard, traz três possíveis direcionamentos metódicos para o lecionamento destes conteúdos. Os direcionamentos trabalhados pelo autor são:

1- Método exegético:

...parte do pressuposto de que a legislação contém todo o Direito. No caso do Direito Constitucional, cabe ao jurista tomar a Constituição e analisá-la, coroadando cada artigo de comentários e anotações, sujeitando-o a uma exegese paciente e exaustiva, finda a qual o preceito legal estaria examinado e interpretado por todos os ângulos essenciais. A objeção que esse método suscita prende-se à dispersão e ociosidade a que poderiam ficar expostos os comentários, com acumulação indigesta de temas estranhos ao Direito, comprometendo, assim, a visão global e unitária da matéria.²⁴⁸

2- Método dogmático:

Consiste em ligar de maneira coerente o sistema constitucional, objeto de exame, à doutrina política ou às inspirações básicas que o esteiam, e sob cuja égide se deduzem depois, num trabalho lógico, todos os preceitos vigentes na ordem normativa. Combatendo esse método, alguns juristas apontam para o excesso de formalismo a que, de ordinário, conduz, dando, frequentemente, resultados deploráveis. Se, por uma parte, concorreu ele para fornecer ao Direito um critério apreciável de nítida demarcação de campo puramente jurídico, bem como dotá-lo de admirável armadura lógica, por outra parte, seus inconvenientes se tornaram manifestos.²⁴⁹

3- Método histórico:

...dispensa máxima atenção ao processo de evolução de leis, em cujo exame interpretativo entra acuradamente, com vistas voltadas também para a importância dos elementos sociológicos subsidiários que influem no caráter da legislação. Com relação ao Direito Constitucional, esse

247 BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 6a. Edição. São Paulo: Malheiros, 1996.

248 *Op. cit.* p. 36.

249 *Ibidem.*

método costuma seguir cada preceito na sua origem, formação e evolução, valendo-se da história das instituições e das ideias políticas como instrumento eficaz de compreensão e interpretação de todo o sistema normativo fundamental.²⁵⁰

Na educação em direitos humanos-fundamentais, deve-se utilizar, em primazia, o método maiêutico, nos moldes da concepção grega de paideia. Os métodos exegético, dogmático e histórico devem surgir subsidiariamente a esta dialeticidade dos direitos humanos-fundamentais, sendo que, tais métodos (elencados por Bonavides) jamais podem ser considerados ponto de partida na formação cidadã. Isto porque, conforme já mencionado, o objetivo é educar para a cidadania, e não tornar o indivíduo um mero replicador de leis positivadas. A lei surgirá, na educação em direitos humanos-fundamentais como um dos instrumentos, e não como pauta máxima.

Quando, em determinado estágio de aprendizagem do educando, for necessário o lecionamento de leis (como meio, e não como fim), deve-se buscar, subsidiariamente, não a aplicação monista de apenas um dos métodos propostos por Bonavides, mas em sua totalidade; frisa-se, portanto, que, em uma perspectiva de formação cidadã, deve-se enfatizar o método histórico, face às reflexões que o mesmo proporciona.

Atualmente, sabe-se que para que a construção para a cidadania se dê de forma proveitosa, além dos estudos da metodologia do ensino jurídico, faz-se necessário um estudo das teorias da psicopedagogia para que se possa traçar a transdisciplinaridade.

Além do mais, é sabido que a cidadania não é, simplesmente, votar e ser votado, apesar de este ser um conceito raso dito pelo senso comum. Logicamente, cidadãos conscientes votarão melhor, porém, sem uma estrutura psicopedagógica eficiente, tais projetos serão improdutivos.

Nesse sentido, expõe Brochado:

Evidentemente que não há cidadania possível sem uma ordem jurídica que a garanta. e o acesso só se torna possível se viabilizado em dois sentidos: como crível e palpável às pessoas; e nos conteúdos que digam respeito à vida em comum, independentemente de procedimentos profissionais complexos que possam o mesmo viabilizar. dito

de outra forma: o ensino da essência, do esteio do direito atual, que está inscrita na forma de direitos humanos fundamentais nas constituições democráticas. É o que acreditamos ser a educação conglobante da face jurídica da formação ética plena.²⁵¹

Seguramente, pode-se dizer que o lecionamento de leis sem que haja uma conscientização acerca de tais, não trará sentido algum à educação em direitos humanos-fundamentais.

Como, então, falar-se em Estado Democrático de Direitos, participativo, onde a população exerce plenamente seus poderes, se, na prática, a sociedade desconhece por completo os mecanismos?

Para que a lei saia do papel, faz-se necessário uma série de conjugações pautadas em um trabalho sério que ressalte a relevância fundamental da formação ética do cidadão. Este ideal de consciência jurídica, sobretudo o conhecimento das formas basilares de exercício direto e indireto de poder, só é possível de se atingir através da paideia jurídica.

Esta se dará através de um processo educativo ético-civilizante, onde, em um trabalho a médio prazo, a ética internalizar-se-á no sujeito de direitos, sendo assim, formadora de base para a democracia.

O grande desafio prático é como realizar uma pedagogia jurídica que conscientize o cidadão e solidifique o entendimento ético acerca dos mecanismos que dispõe a Constituição da República quando concede “poder” ao povo.

Não pretende-se, aqui, discorrer sobre políticas inalcançáveis à população, pois, assim, corre-se o risco de cair em uma retórica vazia, sem aplicabilidade prática. Tampouco pretende-se repetir os inúmeros discursos sobre conscientização popular em massa, visto que, estes trabalhos equivocados são um dos grandes responsáveis pelo abismo jurídico-educacional causado pelas políticas eivadas de vícios acerca dos conceitos de direito e justiça. O que restou demonstrado no capítulo dois foram as teorias da psicopedagogia, de modo que possa haver uma transdisciplinaridade entre a Filosofia e a psicopedagogia, para que as mesmas possam contribuir com a reflexão crítica da construção da educação em Direitos Humanos-Fundamentais.

A ânsia por um projeto jurídico-pedagógico da população deve, pois, partir de

251 BROCHADO, Mariá. Paideia Jurídica: Pressupostos e caracterização. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Vol. 80, No. 03, Ano XXIX, p. 112.

uma educação cívica libertária, sendo, porém, estudada e elaborada com cautela, de modo a não repetir os modelos anteriores, mas inovar, construindo um processo educativo pautado na ética.

Não se pode permitir que em um país onde há fartura de leis que se preocupam com a educação de qualidade, humanística e pautada em uma formação ética, tenha uma aplicabilidade quimérica. Deve-se tratar a questão de maneira organizacional, de modo que, a escola atue, inicialmente, inculcando as questões de cidadania, e que, progressivamente, atue em conjunto com a comunidade, a família e todos os responsáveis pela construção ética do indivíduo.

Para tanto, deve-se reverter o atual quadro em que, tem-se um emaranhado de leis infinitas (que nem mesmo o próprio aplicador do Direito conhece completamente) e, em meio a estas, o destinatário final, qual seja, o cidadão comum. Este, por desconhecer seus direitos, não atinge o esclarecimento, tampouco a consciência e o empoderamento necessários à cidadania.

PARTE IV

DIREITO E PEDAGOGIA: TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PAIDEIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-FUNDAMENTAIS

As casas são construídas para que se viva nelas, não para serem olhadas. (Francis Bacon)

Desde o final do século XX, há uma progressiva reestruturação do conhecimento. O surgimento de campos híbridos do conhecimento (e.g. Biomedicina, Bioquímica, Filosofia da Mente, Bioética, Agronegócio...), as diversas pesquisas colaborativas e até mesmo a constante especialização de cada campo do conhecimento tem criado um movimento de rompimento com as divisões tradicionais do conhecimento. A esse movimento tem-se dado o nome de interdisciplinaridade. No entanto, a definição do conceito de interdisciplinaridade não é muito clara. Como bem aduz Julie Thompson Klein:

Há um crescente debate sobre a 'permeabilidade das fronteiras', uma indefinição e mistura de gêneros, um retorno pós-moderno a grande teoria e da cosmologia, até mesmo uma 'profunda crise epistemológica. (...) Essas pressões têm muitas origens e servem a muitos propósitos. No entanto, eles compartilham uma semelhança importante. Em um momento ou outro, todos eles foram rotulados "interdisciplinares".²⁵²

O primeiro desafio ao conceituar-se a interdisciplinaridade é identificar a origem desse movimento. Apesar de o uso do conceito "interdisciplinaridade" ter surgido apenas no século XX, a ideia de interdisciplinaridade é bem antiga, tendo raízes no pensamento grego, estando presente nos tratados cosmológicos dos filósofos pré-socráticos, nos diálogos de Platão ou nos tratados de Aristóteles. No período clássico, ainda que houvesse algum tipo de especialização em torno do objeto a ser estudado (e.g. Medicina, Filosofia, Arquitetura), as barreiras entre esse

²⁵² Klein, Julie Thompson. *Interdisciplinarity: History, Theory, & Practice*. Wayne State University Press, 1991. p. 11.

objeto e outros campos do conhecimento não eram insuperáveis.

À guisa de introdução histórica vale a pena comentar que o pesquisador dos mundos clássico e medieval não estava muito preocupado em estabelecer separações significativas entre os diversos conhecimentos disponíveis sobre a realidade. Pelo contrario, sua preocupação residia em estabelecer algum tipo de relação que os aproximasse. Havia sim hierarquias entre as diversas áreas de conhecimento, mas não hiatos intransponíveis. Independentemente da natureza distinta dos objetos do mundo animal e do mundo social e político, as bases do conhecimento eram as mesmas. As premissas básicas do conhecimento científico eram comuns e os estudiosos de um ou outro objeto podiam conversar e trocar idéias de forma produtiva. Embora, obviamente existisse uma especialização em torno de cada objeto, a mesma não estabelecia qualquer exclusão ou desinteresse recíproco entre os pesquisadores, do tipo que levou Snow²⁵³ a falar de “duas culturas”, na metade do século XX, para descrever a incomunicação existente entre os cientistas das ciências humanas e das exatas e naturais, na Universidade de Cambridge.

Enquanto na época de Aristóteles ou de Galileu os pesquisadores de diferentes áreas se procuravam mutuamente para compartilhar seus conhecimentos, se verifica hoje uma tendência geral que vai no sentido contrário, fazendo que os pesquisadores se entrincheirem nas suas especialidades ou sub-especialidades, compartilhando seus conhecimentos apenas no interior de um círculo próximo e restrito. Assim, aquelas duas culturas se reproduziram até chegar hoje a várias dezenas. Mas essas numerosas culturas e sub-culturas estão muito menos separadas por condições ontológicas objetivas, do que pelos hábitos dos próprios pesquisadores.²⁵⁴

Apesar de formalmente ter surgido nos currículos educacionais norte-americanos nos períodos da I e II Guerra Mundiais²⁵⁵, o primeiro debate acerca da importância da interdisciplinaridade ocorreu na França, em 1970, no congresso internacional “*L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*”²⁵⁶, organizado pela *Organization for Economic Cooperation and Development* (OCDE), em colaboração com o Ministério de Educação Nacional da

253 Snow, C. P. *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

254 Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/2176/4455>. Acesso em 12 de Janeiro de 2014 às 20:00 h.

255 Klein, Julie Thompson. *Interdisciplinarity: History, Theory, & Practice*. Wayne State University Press, 1991. p. 12.

256

França e da Universidade de Nice. Nesse congresso, Piaget discursou sobre a importância da interdisciplinaridade para a ciência na contemporaneidade.

Se assim for, duas conclusões parecem impor. Uma delas é que, mesmo no que diz respeito à ciência mais formal e dedutiva, sua epistemologia requer considerações interdisciplinares. A segunda é que elas parecem nos forçar a conceber ciência não como um sistema linear, mas como algo numa espiral sem fim, não nos esquecendo de mencionar as múltiplas conexões entre cada um ou outro termo. Sou convencido a considerar que as diversas tentativas de classificação da ciência e as hesitações na análise de um autor para outro caracterizam os esforços para localizar a lógica existente na dependência de todas as disciplinas, mas ela deve, por sua vez levar a informação necessária de sua própria epistemologia.” (Tradução nossa)²⁵⁷

No entanto, apesar da importância da interdisciplinaridade, ela traz alguns desafios quando aplicada às ciências sociais.

Nas ciências humanas e sociais, a perspectiva interdisciplinar levanta uma série de problemas específicos. O primeiro deles é a ausência de hierarquias caracterizando essas disciplinas. Ao contrário das ciências naturais, onde observam-se algumas dependências assimétricas. Na verdade, observemos as disciplinas experimentais, onde a química é mais baseada na física do que o inverso e biologia depende mais da físico-química do que o oposto. (...) No entanto, no campo das ciências humanas, se observamos atentamente, a investigação psicológica apoia-se frequentemente na neurofisiologia e até mesmo da biologia em geral (inclusive por meio de etologia). No entanto, não podemos falar de hierarquia entre psicologia, lingüística, economia, população, etnologia e da própria sociologia.(Tradução nossa)²⁵⁸

Nesse mesmo congresso, Piaget cita pela primeira vez o termo *transdisciplinaridade*.

Finalmente, após o surgimento, com sucesso, de relações interdisciplinares, pode-se esperar o surgimento de um estágio superior que será "transdisciplinar", já que não iria

257 Disponível em:
http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_relat_interdis.pdf. Acesso em 12 de Janeiro de 2014 às 20:30 h.

258 *Ibidem*.

conseguir apenas a reciprocidade ou as interações entre os campos de pesquisa, mas iria definir essas conexões dentro de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre essas disciplinas. (Tradução nossa)²⁵⁹

Em outras palavras:

A abordagem transdisciplinar pergunta como um diálogo entre duas disciplinas ou estruturas pode levar a um desenvolvimento de ambos através de um processo em que cada uma delas, internamente, apropria-se da lógica da outro como um recurso para o seu próprio desenvolvimento. (Tradução nossa)²⁶⁰

Até aqui, este trabalho apresentou uma possível interdisciplinaridade entre o Direito e a Psicopedagogia. A partir de agora, tal diálogo será analisado criticamente para que se possa traçar a transdisciplinaridade da educação em Direitos Humanos-Fundamentais.

Não há dúvidas quanto à necessidade da construção de uma paideia jurídica civilizante, pois, além de o conhecimento ser um desejo inato do ser humano, este é absolutamente primordial para que ocorra o empoderamento e o progresso da sociedade.

Kant, um dos maiores teorizadores da filosofia iluminista, possui grande relevância de cunho jurídico, filosófico, fisicomatemático e psicopedagógico nas reflexões sobre educação. Dada a extensão de sua obra, optou-se pelo recorte da pedagogia kantiana, uma vez que suas considerações neste aspecto são de extrema importância para paideia jurídica. Desta forma, não se pretende, neste capítulo, abordar toda a teoria de Kant, mas tão-somente, a parte cabível.

Professor apaixonado pela educação do homem, Kant levou tão a sério sua teoria, que jamais saiu de sua província, tendo permanecido por lá durante toda a sua vida. Os relatos sobre seu cotidiano é que o mesmo a levou de forma absolutamente sistemática, com uma rígida rotina de caminhadas diárias, almoços prolongados e anos de escrita.

Conta-se que, após teorizar sobre a Crítica da Razão Pura (1781), a Crítica da Razão Prática (1788) e a Crítica do Juízo (1790), Kant relatou seus pensamentos

259 *Ibidem.*

260 CHIAPELLO, E. & Fairclough, N. (2002). "Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism". *Discourse & Society*, 13(2), 185–208

ao seu fiel criado (que havia vivido com ele durante a maior parte de sua vida); nesse relato, Kant teria feito uma ferrenha crítica aos metafísicos (sobretudo os filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles), por terem confundido o objeto das ideias com o conteúdo do conhecimento. Esta crítica, narrada na *Crítica da Razão Pura*, alude que nem sempre as ideias pensadas são conhecidas, tais como os conceitos de Deus, alma e mundo²⁶¹.

Segundo relatos verbais²⁶², Kant teria mencionado tais críticas para seu criado, em uma tentativa de manter uma interlocução com o mesmo sobre esta matéria; no entanto, conta-se que o criado o repreendeu, alegando que o patrão estaria indo contra o pietismo²⁶³ e a educação teológica recebida de sua família.

Frisa-se, no entanto, que, na *Crítica da Razão Prática*, Kant trabalhou com conceitos de moralidade, aludindo que, mesmo as ideias não conhecidas são imanentes ao homem, por terem em si uma força interna transcendental.

Porém, interessa a este momento, adentrar no famoso ensaio de Immanuel Kant intitulado *Esclarecimento* (1793), haja vista que sua contribuição para a Educação em Direitos Humanos-Fundamentais se dá de maneira profícua.

No início do referido texto, Kant responde à seguinte pergunta: O que é o esclarecimento? Sua resposta é:

Esclarecimento é a saída do ser humano de sua menoridade, menoridade essa na qual ele se inseriu por sua própria culpa. Menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a condução de outrem. É-se culpado por tal menoridade, se a causa da mesma não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de resolução de coragem de servir de seu próprio entendimento sem a condução de outrem. Sapere aude! Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento! - este é portanto, o lema

261 WOLF, Christian. *Pensamientos racionales acerca de Dios, el mundo y el alma del hombre*. Madri: Akal, 2000.

262 Não há registro histórico deste fato, mas tão-somente informações verbais, o que nos leva a ponderar se o mesmo teria realmente acontecido ou se trata-se de uma espécie de “lenda” sobre este acontecimento na vida de Kant.

263 “(...) O Pietismo nasce de razões históricas e teológicas do século XVII, quando a Alemanha passa por uma crise moral e religiosa resultado das Guerras Religiosas entre católicos e luteranos. O pietismo buscava uma individualização e interiorização da prática religiosa resultando em forte influência na moral protestante de sua época. O movimento pietista influenciou o pensamento alemão, pois ao criticar a Ortodoxia Luterana possibilitou espaço para o fortalecimento da Aufklärung - Iluminismo alemão que traz um traço diferenciador, pois buscava através da Razão fundamental, aprofundar num sentido transcendental o tema da Religião. Neste contexto está se desenvolvendo todo o pensamento filosófico alemão que terá sua maior representante o filósofo Immanuel Kant. (...)” FERREIRA, Odair Soares. *Pietismo e Filosofia da Religião em Kant*. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/pietismo-filosofia-da-religi%C3%A3o-em-kant/id/10842522.html

do esclarecimento.²⁶⁴

Kant²⁶⁵ traz, nesse texto, o termo “menoridade” atribuído à falta da reflexão individual; não a falta de entendimento, mas, nas palavras do autor, “à falta de coragem de se servir de seu próprio entendimento sem a condução de outrem.”

Isto chama a atenção para o fato de que, existem pessoas que almejam serem levadas à luz da consciência, enquanto outras não. Àquelas que não desejam ser educadas em Direitos Humanos-Fundamentais e preferem viver na “caverna” de Platão, terão maiores dificuldades em adquirir tal conhecimento para a vida – o que não significa que essas pessoas jamais atingirão o conhecimento. Existe a possibilidade de esses indivíduos se depararem com determinada situação que as leve a uma *thauma*, e, a partir de então, serem levadas à reflexão. Obviamente, o caminho trilhado por aqueles que se encontram na “menoridade”, é mais árduo do que o caminho dos que buscam, naturalmente, o conhecimento.

Sobre as amarras da ignorância que reduzem o indivíduo a esse patamar da dita menoridade, Kant define:

Todavia, quem quer que os pusesse de lado, daria, ao mesmo tempo, apenas um salto incerto sobre o mais estreito fosso, pois, ele também não está habituado a tal movimento mais livre. Destarte, poucos são aqueles que conseguem se desembaraçar da menoridade por meio do próprio cultivo de seu espírito e ainda trilhar um caminho seguro.²⁶⁶

Em razão disso, a educação em Direitos Humanos-Fundamentais não deve ser massificada, mas sim, individualizada; isto porque, conforme demonstrado, os pretensos educandos encontram-se em três possíveis níveis de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg: nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional.

Em razão da pouca idade, muitos educandos encontram-se no primeiro nível portanto, não têm capacidade para se chegar à reflexões aprofundadas, ou tratam-se de pessoas que já teriam condições de maturidade para fazê-lo (adolescentes e adultos), mas não o fazem por questões idiossincráticas, seja de limitação cognitiva ou mesmo tratam-se de pessoas que se recusam a “sair da caverna”, por estarem

264 KANT, Immanuel (e outros). O que é esclarecimento? Trad. Paulo César Ferreira; revisão Marco Antonio Casanova. 1a. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. p. 23 e 24.

265 *Ibidem*.

266 *Op. cit.* p. 25.

acomodados na ignorância²⁶⁷.

Sobre o segundo e o terceiro grupo, deve-se respeitar as diferenças individuais de cada educando. Destarte, não se pode, em hipótese alguma, abandonar a causa, renunciando à necessidade de se educar em Direitos Humanos-Fundamentais. Deve-se adequar a linguagem e as condições socioculturais a este público até que se iniciem as reflexões, ainda que singelas. Nesse sentido, Kant enuncia:

Um ser humano pode perfeitamente postergar o esclarecimento para sua pessoa e, por conseguinte, enquanto isso, também pode postergar, apenas por algum tempo, o que lhe cabe saber; entretanto, renunciar a ele, seja para sua pessoa, seja, com ainda maior razão, para a posteridade, significa violar e pisotear os sagrados direitos da humanidade.²⁶⁸

Por isso, independentemente de qual nível o educando esteja, deve-se oferecer a melhor formação possível em direitos humanos-fundamentais. Obviamente, respeitando os processos de aprendizagem e adequando o lecionamento para cada estágio que o educando se encontre. Deixar de se aplicar a paideia jurídica, certamente não é opção em um Estado Democrático, pois, quando Kant diz que “renunciar a ele, (...) significa violar e pisotear os sagrados direitos da humanidade”, nada mais é do que deixar permanecer adormecido na escuridão da ignorância e impedir a humanidade de progredir.

A construção dessa consciência da educação em Direitos Humanos-Fundamentais se dá de forma histórica (conforme foi abordado no capítulo anterior). A mesma se dá de forma perene e, para tanto, deve ser ininterrupta.

Kant²⁶⁹, em sua obra “Pedagogia” aborda três elementos que, segundo ele, compreendem a educação prática. São elas: a habilidade, a prudência e a moralidade. Nas palavras do filósofo²⁷⁰:

267 Como exemplo, citem-se pessoas que professam fundamentalismo religioso e, em razão de suas convicções, recusam-se a passar pela reflexão para a cidadania caso tal leve a um choque frente às suas crenças. Ex: direitos civis homoafetivos X homofobia religiosa.

268 KANT, Immanuel (e outros). O que é esclarecimento? Trad. Paulo César Ferreira; revisão Marco Antonio Casanova. 1a. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. p. 32.

269 KANT, Immanuel. Pedagogía. Versão digital. E-book. Disponível em: www.philosophia.cl – Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Acesso em 03 de Fevereiro de 2014 às 15:00 h.

270 “La educación práctica comprende: a) la habilidad; b) la prudencia; c) la moralidad. En lo que se refiere a la habilidad, se ha de procurar que sea sólida y no fugaz. (...) Hay que buscar la solidez en la habilidad, y que llegue a ser esto, poco a poco, por hábito en el modo de pensar. Es lo esencial del carácter de un hombre. La habilidad es necesaria para el talento. Por lo que toca a la prudencia, consiste en el arte de colocar nuestra habilidad en el hombre; es decir, ver

A educação prática compreende: a) a habilidade; b) a prudência; c) a moralidade; No que se refere à habilidade, deve-se garantir que a educação será sólida e não fugaz. (...) Há que se buscar a solidez na habilidade, para que isso se torne, pouco a pouco, hábito no modo de pensar. É a essência do caráter de um homem. A habilidade é necessária para o talento. Com relação à prudência, consiste na arte de colocar nossa habilidade de homem; isto é, ver como pode usar o outro para suas intenções. Isto exige várias coisas. (...) A moralidade diz respeito ao caráter. (...) Este último é o fundamento de caráter. Esta consiste nos projetos firmes de se querer fazer alguma coisa, e a implementação real dos mesmos; (...) Por exemplo: Se eu prometi alguma coisa, eu tenho que mantê-lo, mesmo que isso possa me machucar. Você não pode confiar muito de si mesmo a um homem que tem o propósito de fazer algo, e isso não acontece.²⁷¹

Kant aborda princípios universais de educação ao tratar da educação prática, pois, elementos como moralidade, ética e caráter devem ser trabalhados de modo a se tornarem intrínsecos ao ser humano. Daí sua célebre frase²⁷²: “por sobre mim o céu estrelado; em mim a lei moral.”

Apesar de estes textos terem sido escritas por Kant no século XVIII, o conteúdo das mesmas é absolutamente atual, pois, a educação em direitos humanos nos moldes da paideia grega que se busca na atualidade é a formação ética do indivíduo.

Neste mesmo aspecto, em um artigo publicado em Horizontes de Brasil (Barcelona, 2011), a autora do presente trabalho assim se manifestou acerca do

cómo puede servirse de los otros para sus intenciones. Requiere esto varias cosas. (...) Lo último es la fundación del carácter. Consiste éste en los firmes designios para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos; (...) Por ejemplo: si yo he prometido algo, he de mantenerlo, aun cuando pueda perjudicarme. No puede fiarse mucho de sí mismo el hombre que, haciendo propósito de algo, no lo hace”. *Op. cit.* p. 29 e 30.

271 “La educación práctica comprende: a) la habilidad; b) la prudencia; c) la moralidad. En lo que se refiere a la habilidad, se ha de procurar que sea sólida y no fugaz. (...) Hay que buscar la solidez en la habilidad, y que llegue a ser esto, poco a poco, por hábito en el modo de pensar. Es lo esencial del carácter de un hombre. La habilidad es necesaria para el talento. Por lo que toca a la prudencia, consiste en el arte de colocar nuestra habilidad en el hombre; es decir, ver cómo puede servirse de los otros para sus intenciones. Requiere esto varias cosas. (...) Lo último es la fundación del carácter. Consiste éste en los firmes designios para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos; (...) Por ejemplo: si yo he prometido algo, he de mantenerlo, aun cuando pueda perjudicarme. No puede fiarse mucho de sí mismo el hombre que, haciendo propósito de algo, no lo hace”. *Op. cit.* p. 29 e 30.

272 KANT, Immanuel. Crítica da razão prática. Versão digital. E-book. São Paulo: Edições e publicações Brasil Editora S.A., 2004 ed. E-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/razaopratica.pdf> Acesso em: 03 de Janeiro de 2014 às 20:00 h. p. 06

assunto:

O ideal seria que as pessoas tivessem a moral arraigada em si mesmas, e, a lei fosse apenas uma diretriz. Entretanto, é utópico tal pensamento. Daí a necessidade de se aplicar, na paideia, a consciência jurídica em um primeiro plano. Isto porque, ao conhecer a legislação, o indivíduo poderá, aos poucos, internalizar as questões relativas ao seu papel enquanto sujeito de direitos. Trilhando-se tal caminho, o indivíduo tenderá, cada vez mais a enxergar o outro como também sujeito de direitos. Nesse caminho, de médio a longo prazo, consegue se alcançar a ética almejada.²⁷³

Este caminho a ser traçado deve ser feito transdisciplinarmente, tendo como modelo a paideia grega, conforme demonstrado nos prolegômenos deste trabalho.

Na parte II do presente, propôs-se à análise da teoria piagetiana, sobretudo sobre as fases de desenvolvimento do indivíduo, quais sejam: fase da anomia, da heteronomia moral e da autonomia moral.

Demonstrou-se ainda que, a partir de tais, Kohlberg desenvolveu seis estágios de desenvolvimento moral, divididos nos níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional.

Uma vez que os estágios devem ser respeitados, sendo cada projeto de educação em direitos humanos-fundamentais em seu tempo, há que se estabelecer um parâmetro transdisciplinar para a ministração dos conteúdos de formação cidadã.

Na fase da anomia, não há que se falar em educação em Direitos Humanos-Fundamentais, pois, a criança ainda não reconhece as regras e, tampouco, tem noção da existência das mesmas; o mesmo vale para adultos inimputáveis acometidos por algum tipo de deficiência mental que os impeça de chegar à tais reflexões.

As fases da heteronomia moral e da autonomia moral de Piaget foram diluídas nos seis estágios kohlberguianos, quais sejam, em seus três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional).

Crianças, parte dos adolescentes e parte dos adultos que se encontram no nível pré-convencional têm dificuldades em atingir a consciência jurídica. Isto porque, no primeiro estágio, o indivíduo segue as regras apenas para evitar a

273 DELL'ISOLA, Valéria. Paideia, Direito e Ética: uma reflexão jusfilosófica sobre a Educação em Direitos Humano-Fundamentais *in* Horizontes de Brasil: Escenários, Intercambios y Diversidad. Ediciones Apec: Barcelona, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/edapec/docs/namefe5f64/1>. Acesso em 03 de Janeiro de 2014 às 22:00 h.

punição, e, no segundo estágio, há o individualismo de agir conforme a lei, porém, somente em benefício próprio. Ocorre que, ainda que o indivíduo esteja nesta fase, é importante que ele seja educado em direitos humanos-fundamentais, pois, a simples informação acerca dos seus direitos e deveres cidadãos (sem ocorrer a assimilação), já moldará seus pensamentos e suas atitudes.

Como exemplo, pode-se citar a Lei número 12.760/12²⁷⁴ (vulgarmente conhecida no Brasil como Lei Seca). Segundo as estatísticas²⁷⁵, logo após o advento desta lei, reduziu-se em média 22% o número de acidentes fatais causados por embriaguez; seria ingênuo dizer que houve uma absoluta conscientização por parte dos motoristas em dirigir embriagados. Fato é que, pelo temor da coerção, muitos deixaram de ingerir bebidas alcoólicas antes de dirigir, e isto diminuiu o número de acidentes, conforme demonstrado. Pode-se dizer que muitos motoristas modificaram sua conduta tão somente em razão do primeiro estágio de desenvolvimento moral kohlberguiano, qual seja, com vistas a evitar a punição.

Percebe-se que a falta de consciência jurídica e ausência de internalização dos preceitos morais não fazem diferença social no nível pré-convencional quando há o conhecimento das regras. Trata-se da função pedagógica da lei em direcionar o comportamento da sociedade, o que não é de todo ruim quando se trata de leis que visam, de fato, o bem comum. O problema se dá ao deparar-se com leis injustas, pois, neste caso, há a necessidade de um pensamento crítico que somente é possível de se atingir a partir do quarto estágio de desenvolvimento moral.

Frisa-se, mais uma vez que, mesmo os indivíduos que se encontram no nível pré-convencional, devem ser educados em direitos humanos-fundamentais, pois, ainda que, inicialmente sua capacidade de reflexão para determinado fato se dê de forma restrita e ele apenas obedeça a lei, em outro momento, poderá passar à internalização dos direitos; por isso, o primeiro passo é a informação, para que o empoderamento possa surgir através desta, e novas compreensões sejam formadas. Obviamente, deve-se respeitar os processos de aprendizagem, bem como o educador deve adequar seu discurso ao público. Não há que se falar, aqui, em

274 BRASIL. Lei 12.760 de 20 de Dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12760.htm. Acesso em 27 de Janeiro de 2014 às 22:30 h.

275 Dados atualizados fornecidos pelo Detran/DF. Disponível em: http://www.detran.df.gov.br/images/documentos/O_Detran/estatisticas/Informa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA14%20-%20Lei%20Seca%202013.pdf. Acesso em 27 de Janeiro de 2014 às 22:35 h.

uma educação hierarquizada, mas dialética.

No mencionado texto do esclarecimento, Kant²⁷⁶ diferencia o uso privado da razão de o uso público da razão. No uso privado da razão, “o erudito pode fazer de sua razão em um específico cargo civil ou em uma função que foram confiados a ele.” Neste aspecto, Kant diz que não é permitido ao ouvinte raciocinar, mas, tão somente, obedecer. Trata-se da educação hierarquizada, a qual, é importante em algumas searas da vida, porém, está longe de ser o raciocínio a ser utilizado na educação em Direitos Humanos-Fundamentais (ainda que o educando esteja no nível pré-convencional).

Até mesmo o lecionamento que um docente pratica na sala de aula, sem o uso da dialética, é considerado uso privado para Kant²⁷⁷. Em suas palavras, “o uso que um professor empregado faz de sua razão perante sua comunidade é meramente um uso privado; pois ela é sempre apenas uma congregação doméstica, por maior que ela seja.” Já o uso público da razão²⁷⁸ “precisa ser livre a todo momento e só ele pode concretizar o esclarecimento entre os seres humanos.” Esta, na educação em Direitos Humanos-Fundamentais deve se dar de forma dialética e maiêutica, de modo a instigar no educando, a partir de suas próprias pré-compreensões, o raciocínio adequado. Em outras palavras, pode-se dizer que, ainda que os educandos estejam em nível pré-convencional, deve-se almejar o melhor esclarecimento possível, ou seja, o ideal da paideia – o que não significa forçar a maturidade do entendimento, mas traçar um plano pedagógico eficiente que leve o indivíduo a patamares cada vez mais elevados de reflexão a fim de que o mesmo se forme eticamente.

A educação em direitos humanos-fundamentais, por ser programática, é importante em qualquer nível que a pessoa esteja, portanto, os planos traçados devem ser mais abrangentes do que se pretende alcançar.

Ora, todo objetivo é, em seu plano inicial, maior do que o de fato alcançado. Basta observar o artigo terceiro da Constituição da República Federativa do Brasil²⁷⁹ que legisla sobre os objetivos da República. Obviamente, o Brasil está longe de

276 KANT, Immanuel (e outros). O que é esclarecimento? Trad. Paulo César Ferreira; revisão Marco Antonio Casanova. 1a. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. p. 27 a 30.

277 *Op. cit.* p. 29.

278 *Op. cit.* p. 27

279 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 17 de Janeiro de 2014 às 15:20 h.

atingir a construção de uma sociedade livre justa e solidária, de garantir o desenvolvimento nacional, de erradicar a pobreza e a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais e tampouco promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação. No entanto, este artigo traça planos, ou seja, é programático, por isso, seus ditames são objetivos a serem alcançados, portanto, devem ser buscados.

Em razão disso, no nível pré-convencional, o objetivo de elucidação dos direitos humanos-fundamentais deve ser o melhor possível para que não limite a reflexão dos educandos que podem chegar ao nível pós-convencional.

Após a análise das teorias psicopedagógicas frente aos programas e legislações sobre a educação em direitos humanos-fundamentais, percebe-se que, na fase da heteronomia moral piagetiana, não é recomendável que as crianças sejam educadas em direitos humanos-fundamentais em viés dogmático. Isto porque, conforme dito, nesta fase, as mesmas possuem um sentido limitado para a análise das regras, que, para elas, são consideradas absolutas e imutáveis.

A heteronomia moral piagetiana está presente nos níveis pré-convencional e convencional de Kohlberg, sobretudo nos três primeiros estágios. Daí, a formação em direitos humanos-fundamentais para estes educandos deve se dar de forma a refletir sobre a cidadania, e não replicar o que está legiferado. Caso contrário, a educação em direitos humanos-fundamentais poderá vir a atingir um perigoso efeito contrário, ou seja, criar meros executores de leis (inclusive de leis injustas) sem qualquer raciocínio crítico, o que não é objetivo da paideia.

A citada lei estadual de Minas Gerais 15.476/2005 e o projeto de lei federal número 6954/2013 (do deputado Romário) preveem a inclusão de conteúdos dogmáticos de Direito no ensino Fundamental e Médio. Conforme já criticado no capítulo anterior, sequer foi feita uma análise político-pedagógica na criação destes ditames legais para se estabelecer como deve ser feita a educação em direitos humanos-fundamentais. Os estudantes dos primeiros ciclos do nível fundamental (mais especificamente, primeiro e segundo ciclos) ainda encontram-se em estágio pré-convencional, portanto, o lecionamento aos mesmos deve se dar de forma cautelosa.

Neste ponto, mister apresentar algumas inserções de pesquisa de campo experienciadas pela autora do presente trabalho sobre a educação em direitos humanos-fundamentais que corroboram com as propostas lançadas.

No período entre 2009 e 2011, a autora participou de um projeto intitulado “Paideia na escola” em duas escolas públicas em Belo Horizonte, quais sejam, Escola Municipal Américo Renê Giannetti (educação infantil, e primeiro ciclo do ensino fundamental) e Escola Municipal Padre Guilherme Peters (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio completos). O público participante da primeira escola eram alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental e, na segunda escola, alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental e ensino médio.

Na primeira escola, como o público predominante era de estudantes mais novos (com idades entre 6 a 9 anos), buscou-se realizar atividades voltadas para a forma mais lúdica, sendo, o principal material utilizado, uma publicação em quadrinhos do cartunista Maurício de Sousa²⁸⁰ intitulado “Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente”. As crianças mostraram-se muito interessadas, e, em um balanço geral, o projeto se desenvolveu de forma profícua; no entanto, alguns aspectos não tiveram o mesmo êxito, em razão de não ter sido traçado um plano pedagógico prévio embasado nas teorias psicopedagógicas; ou seja, buscou-se apenas os aspectos jurídicos, não tendo sido realizada, devidamente, a interdisciplinaridade entre o Direito e a Psicopedagogia.

Para ilustrar, relata-se o exemplo ocorrido na primeira turma em que o projeto foi aplicado: após as dinâmicas envolvendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (versão em quadrinhos), foi realizada uma explanação oral entre a autora deste trabalho (que exercia a função de mediadora da aprendizagem) e os educandos (alunos do segundo ciclo do ensino fundamental; idade média entre 6 e 9 anos); na ocasião, buscou-se adequar, o máximo possível à linguagem dos mesmos, respeitando os processo de aprendizagem; no entanto, ao mencionar os conceitos abstratos de “deveres” e “direitos”, ainda que de forma rasteira, os educandos encontraram muita dificuldade em compreender, sobretudo quando lhes foi dito que, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê somente direitos para as crianças, e não deveres (sendo estes, destinados apenas aos adolescentes e adultos); ou seja, ela tem o *direito* de ser educada, o *direito* de frequentar o ensino formal, o *direito* a um lar e uma família, o *direito* de ser respeitada, dentre outros. Uma vez que os educandos público-alvo deste projeto encontravam-se na fase da heteronomia moral

280 SOUSA, Maurício de. Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente. Versão digital. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/monica_estatuto.pdf. Acesso em 17 de Janeiro de 2014 às 22:30 h.

piagetiana, sobretudo nos dois primeiros estágios kohlberguianos, as mesmas não possuíam condições cognitivas de compreender o alcance do que seriam direitos e ausência de deveres, pois, interpretavam seu sentido de forma literal. A maioria, imediatamente, raciocinou desta forma e, os mais falantes externaram seu pensamento dizendo que, uma vez que eles não têm deveres legais, podem fazer o que bem lhes aprouverem. Diante desta equivocada interpretação, a mediadora viu-se obrigada a explicar as questões legais envolvendo os responsáveis pela criança (caso a mesma venha a delinquir), e, sequencialmente, conduziu o discurso sobre valores éticos e morais acerca de que como agir com solidariedade, civilidade e respeito mútuo são adaptativos e importantes para a sociedade.

A partir da experiência nesta primeira turma, a mediadora traçou planos mais condizentes com o estágio do seu público, de modo que os mesmos pudessem, a partir do material em quadrinhos apresentado, terem uma reflexão mais crítica e menos dogmática do assunto pretendido. Desta forma, pode-se obter resultados melhores. Como exemplo, pode-se citar algumas ilustrações²⁸¹ feitas pelos alunos contendo reflexões sobre alguns direitos sociais, sobretudo pela precariedade dos mesmos.

Interessante observar que, nesta idade, a mentira ou enganação é vista com horror pelas crianças (apesar de, paralelamente, ser a idade com que começam a aprender a mentir); daí, muitos sentiram indignação ao verem que a legislação prevê determinados direitos que não são vistos na prática, como, por exemplo, o direito à alimentação, ao lazer, ao trabalho, etc. Muitos consideraram a legislação “mentirosa” ao contraporem com o fato de existirem pessoas passando fome, a falta de espaços de lazer em suas comunidades, o desemprego de familiares, dentre outros. Para não criar uma desestima nas crianças (de modo que elas não criassem erroneamente o pensamento de que a lei não tem aplicabilidade prática), foi-lhes mostrado, em meio ao espírito de indignação que tais garantias são o escudo da sociedade e uma forma de exigí-las do Poder Público, o que levou a uma reflexão bastante interessante.

Ao se executar um projeto de educação em direitos humanos-fundamentais, deve-se ter cautela, pois, os educandos possuem suas pré-compreensões que

281 Uma criança, ao refletir sobre o direito à alimentação, desenhou um morador de rua recebendo comida dos abrigos; outra, desenhou as casas populares sendo construídas na comunidade em que mora, cujas obras estão sendo executadas pelo governo com o escopo de retirar os moradores das áreas de risco; outra retratou a falta de lazer da sua comunidade; etc. E assim, o senso crítico de educandos em idade impúbere foi sendo revelada através das atividades da educação em direitos humanos-fundamentais.

adquiridas ao longo de sua vida, cada qual em seu ambiente. Ressalta-se que, por pré-compreensão entende-se o pensamento prévio à compreensão, conforme já esclarecido neste trabalho. Ou seja, não há que se falar em pensamento neutro. Cada reflexão do ser humano está imantada pela carga valorativa, moral, axiológica e sociocultural que carrega individualmente. O educando (ainda que esteja na fase da anomia) não é uma tábula rasa, ou seja, uma folha em branco, como preceituam alguns estudiosos do culturalismo. Sobre o mito da tábula rasa, Steven Pinker esclarece:

Tábula rasa' (...) é comumente atribuída ao filósofo John Locke (1632-1704), embora, na verdade, ele usou uma metáfora diferente. (...) A mente não pode ser uma tábula rasa, porque folhas em branco não fazem nada. Enquanto as pessoas tinham apenas um conceito muito vago do que uma mente era ou como ela pode funcionar, a metáfora de uma lousa em branco inscrita pelo ambiente não parecia muito ultrajante. Mas assim que se começa a pensar seriamente sobre que tipo de computação permite um sistema capaz de ver, pensar, falar e planejar, o problema com folhas em branco torna-se por demais evidente: elas não fazem nada. As inscrições vão sentar-se lá para sempre, a menos que algo perceba os padrões existentes neles, combine-os com padrões aprendidos em outras vezes e utilize essas combinações para rabiscar novos pensamentos sobre a tábula e leia os resultados para orientar o comportamento em direção a objetivos.²⁸²

Desta forma, devem-se respeitar as diferenças individuais e as pré-compreensões de cada um, de modo que o educador possa se adequar ao seu público para que o pensamento dos sujeitos educandos ganhe forma no refletir maiêutico.

Na segunda escola, o público-alvo possuía idade entre 12 e 17 anos, portanto, encontravam-se, predominantemente, no nível convencional kohlberguiano, sobretudo nos estágios três e quatro. Uma vez que a cognição dos educandos nessa faixa etária possui capacidade de reflexão maior do que o primeiro público, pôde-se abordar temas mais rebuscados, como, por exemplo, a temática do trabalho infantil constante no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ao invés de utilizar materiais lúdicos, optou-se pela busca na reflexão acerca do outro, de modo que pudessem chegar ao reconhecimento de si e dos outros enquanto sujeitos de direitos.

282 PINKER, Steven. Tábula Rasa. Companhia das Letras: São Paulo, 2004. p. 12 a 26.

Após uma breve explanação sobre os aspectos atinentes aos conceitos de licitude e ilicitude, demonstrou-se os trabalhos infantis lícitos e ilícitos; os trabalhos lícitos apresentados foram o da condição de menor aprendiz e a do trabalho artístico; assim, muitos puderam comparar com seus conhecidos e vizinhos, e exemplificaram trabalhos lícitos e ilícitos desenvolvidos pelos mesmos. Dentro do viés do trabalho artístico, buscou-se uma outra faceta, que é o da dignidade humana; enquanto todos concordavam que a criança artista poderia trabalhar na TV, no teatro, na dança, etc, foi mostrado para eles um vídeo real de uma criança de seis anos que trabalha na mídia televisiva sendo humilhada pelo apresentador do programa em rede nacional (tal fato foi, inclusive, punido pelo Poder Judiciário); todos os educandos, sem exceção, neste momento, mostraram-se revoltados diante da situação, e tiveram uma *thauma* aristotélica, admirando-se diante do óbvio, colocando-se no lugar da vítima e chegando à conclusão de que, mesmo no desenvolvimento do trabalho lícito (que cumpre com os requisitos legais), há outros meandros que devem ser seguidos para que se caminhe na licitude, quais sejam, a dignidade da pessoa humana, o respeito, a atividade não-vexatória, entre outros dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O ponto inicial desenvolvido com este grupo foi o do reconhecimento, ou seja, a partir do momento em que os educandos viam-se no outro (na criança que teve seus direitos humanos-fundamentais violados), eles o enxergavam como sujeito de direitos, e, neste movimento dialético, enxergavam-se a si próprios.

Hegel desenvolve a dialética do reconhecimento na Parábola da Dialética do Senhor e do Escravo. Para haver o reconhecimento, é necessário que sejam inseridos em situação oposta. De um lado o dominante, do outro o dominado; apesar de ambos serem iguais enquanto seres humanos, os mesmos não são vistos de forma igualitária, uma vez que o escravo é visto como bem/propriedade.

A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido. O conceito dessa sua unidade em sua duplicação, [ou] da infinitude que se realiza na consciência-de-si, é um entrelaçamento multilateral e polissêmico. Assim seus momentos devem, de uma parte, ser mantidos rigorosamente separados, e de outra parte, nessa diferença, devem ser tomados ao mesmo tempo como não-diferentes, ou seja, devem sempre ser tomados e reconhecidos em sua significação oposta.²⁸³

Hegel utiliza-se da figura da morte para representar a supressão da verdade da consciência-de-si. Um artigo publicado na revista Educação e Filosofia esclarece, citando Hegel, que:

Quando o indivíduo não arrisca a vida, não atinge, conseqüentemente, a verdade do reconhecimento, enquanto reconhecimento de outra consciência-de-si independente. Mas quando ele arrisca, assevera Hegel, “cada um deve igualmente tender à morte do outro; pois para ele, o Outro não vale mais que ele próprio. Sua essência se lhe apresenta como um Outro, está fora dele: deve supracumir seu ser-fora-de-si.”²⁸⁴

Para que haja, de fato, a dialética do reconhecimento do outro, é necessário que a via seja de mão dupla. Nas palavras de Hegel:

Cada uma vê a outra fazer o que ela faz; cada uma faz o que da outra exige - portanto faz somente enquanto a outra faz o mesmo. O agir unilateral seria inútil; pois, o que deve acontecer, só pode efetuar-se através de ambas as consciências.²⁸⁵

Assim deve ser a educação em Direitos Humanos-Fundamentais, ou seja, de forma a fazer com que o sujeito chegue às suas próprias conclusões dialeticamente. E nesta relação, ambos saem modificados (educador e educando), visto que a relação não deve se dar de forma hierarquizada e unilateral, pois, como bem dispõe Hegel, o mesmo seria inútil.

Frisa-se, ainda que, objeto em si não será neutro, pois, está inserido no mundo, portanto, o olhar sobre o mesmo será de acordo com as circunstâncias em que ele se encontra. Daí, o sujeito educador, ao inserir o objeto na espiral dialética, levará em consideração as pré-compreensões do sujeito educando, de modo que o diálogo se dê de forma viável e o interlocutor chegue à reflexão.

Este segundo projeto fora pedagogicamente bem desenvolvido, pois, utilizou-se da estrutura da dialética do reconhecimento, respeitou-se os estágios de

Trad. Paulo Meneses com a colaboração de José Machado. São Paulo: Loyola, 1995. p. 127
 284 CHAGAS, Eduardo Ferreira. Para uma explicação da dialética hegeliana entre o senhor e o escravo na Fenomenologia do Espírito. Revista Educação e Filosofia. 17 (1) 11 – 15. Jan/Jun 1995. p. 12

285 HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Fenomenologia do Espírito. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 127.

desenvolvimento moral de cada adolescente envolvido, bem como os doze critérios da Experiência de Aprendizagem Mediada (MLE) de Feuerstein (desenvolvidos no capítulo anterior), quais sejam: intencionalidade/reciprocidade, significado, transcendência, atenção partilhada, experiência partilhada, regulação na tarefa, elogios, desafios, diferenciação psicológica, responsabilidade contingente, envolvimento afetivo e mudança.

Conforme dito, as atuais legislações que preveem projetos de educação em direitos humanos-fundamentais sequer estipulam um projeto psicopedagógico prévio, e ainda inserem conteúdos dogmáticos (como direito eleitoral, direito do trabalho, direito do consumidor, etc), em ao menos, elaborar um plano, a partir da análise da teorias psicopedagógicas.

Ensinar legislação de forma hierarquizada (como alguns projetos e leis preveem), está fora de cogitação no plano da paideia jurídica, pois, isto seria apequenar a consciência, que está em um patamar muito acima do dogmatismo estrito.

Obviamente, a dogmática faz parte deste processo, porém, a mesma deve se dar subsidiariamente, de modo que os sujeitos educandos possam refletir sobre a legislação, criticá-la e empoderar-se de seus direitos.

Em razão disso, pretende-se contribuir para que este cenário seja melhor desenvolvido, e, a partir da interdisciplinaridade aqui estudada, apresenta-se a seguir, uma tabela transdisciplinar da educação em direitos humanos-fundamentais, cuja articulação foi possível após o estudo das teorias apresentadas, tendo como inspiração o modelo grego de paideia, e, como instrumento, utilizou-se as legislações já existentes.

Proposta de projeto pedagógico transdisciplinar de educação em direitos humanos-fundamentais:

<u>IDADES DOS EDUCANDOS:</u>			
<u>FATORES CONSIDERÁVEIS:</u>	6 a 11 anos de idade	12 a 14 anos de idade	15 a 17 anos de idade
<u>Ano em que se encontram (escola regular)</u>	1o. ao 6o. ano do ensino fundamental	7o. ao 9o. ano do ensino fundamental	1o. ao 3o. ano do ensino médio
<u>Níveis e estágios de desenvolvimento (Piaget e Kohlberg)</u>	- Pré-convencional - Heteronomia moral	- Convencional - Heteronomia moral	- Convencional (maioria) e pós-convencional (minoria) - Heteronomia moral (maioria) e autonomia moral (minoria)
<u>Descrição dos níveis e estágios</u>	Nesta etapa (heteronomia moral), as crianças entendem a regra como sendo absoluta e imutável, e, ao mesmo tempo, ainda não assimilou o sentido da existência das regras. Os educandos em nível pré-convencional seguem as regras para evitar punição (primeiro estágio kohlberguiano) ou agem conforme a lei pensando em um benefício que aquela atitude lhe trará (segundo estágio kohlberguiano).	Nesta fase, o adolescente é heterônomo, porém, a maioria deles passa a questionar um pouco mais que os educandos que se encontram nos dois primeiros estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. No nível convencional, o educando pode seguir regras com o escopo de obter uma aprovação social (terceiro estágio kohlberguiano) ou considera importante obedecer as leis para que a sociedade seja mantida em bom funcionamento.	Apesar de a maioria dos educandos desta fase serem sujeitos heterônomo, alguns podem apresentar-se como autônomos. Na autonomia moral, o indivíduo identifica o espírito das regras e reconhece a possibilidade de melhorá-las mediante consenso. Esta minoria, quando se encontra na fase da autonomia, costuma direcionar suas reflexões para o nível pós-convencional, ou seja, os educandos podem tornar-se conscientes de que valores e regras são relativas ao seu grupo (quinto estágio kohlberguiano) e, ainda, ter incrustado, os valores e princípios de ética universal (sexto estágio kohlberguiano).

<p><u>Conteúdos a serem ministrados</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios éticos universais. - Cidadania. - Princípios constitucionais abrangentes (dignidade, liberdade, igualdade, não-discriminação, etc). - Direitos políticos e sociais (o que a lei prevê e o que precisa ser melhorado). - Educação e conscientização ambiental. - Noções de saúde pública. - Noções básicas de Direito no Trânsito e normas de segurança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os itens do estágio anterior de forma mais aprofundada. - Apontamentos sobre Filosofia Política. - Princípios básicos de formação do Estado. - Noções básicas de direito eleitoral (funcionamento das eleições e voto consciente). - Direitos das crianças e dos adolescentes. - Direitos das minorias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os itens dos estágios anteriores de forma mais aprofundada. - Noções de Direito Constitucional. - Aspectos atinentes ao acesso à justiça. - Direitos do consumidor e consumo consciente. - Noções de Direito Penal. - Noções de Direito do Trabalho (aspectos sociológicos envolvendo meios de produção, globalização, valores sociais do trabalho e direitos dos trabalhadores).
<p><u>Formas de aplicação</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades lúdicas. - Jogos. - Coleta seletiva de lixo e reciclagem. - Jogos. - Teatro. - Música. - Excursões ao Detran para conscientização no trânsito. - Medidas de prevenção de epidemias (ex: dengue, H1N1, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas. - Simulação de candidatura e votação eleitoral (pelos próprios alunos). - Teatro. - Música. - Excursões aos Tribunais Eleitorais. - Trabalho de campo realizando levantamento no bairro acerca das opções de lazer para os cidadãos; oficina de cartazes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas. - Júris simulados. - Excursões aos órgãos do Poder Judiciário. - Interdisciplinaridade entre as matérias tradicionais. - Teatro. - Elaboração de trabalhos em grupo por parte dos próprios alunos utilizando-se do rol de temáticas dos Direitos Humanos-Fundamentais.

Esta tabela foi elaborada tendo como público-alvo os educandos em idade escolar (ensino fundamental e médio), e teve como inspiração a paideia grega, que visa formar o indivíduo eticamente e educá-lo para a cidadania.

Desta forma, restou-se necessário percorrer os meandros da psicopedagogia,

de modo que as teorias desta seara fornecessem dados para a análise transdisciplinar da educação em direitos humanos-fundamentais.

Obviamente, o lançamento desta proposta não faz com que a discussão se dê por encerrada. Ao contrário, trata-se do ponto de partida, ou seja, a partir das reflexões e destes levantamentos, deve-se passar a discutir e aprimorar este importante passo para a sociedade, que é a formação da cidadania.

CONCLUSÃO

Uma vez que não é objetivo desta proposta encerrar, neste trabalho, a discussão, mas sim, colocá-la em evidência para que seja discutida e aprimorada, esta conclusão não terá, por sua vez, o escopo de oferecer uma fórmula para se realizar a educação em direitos humanos-fundamentais.

Buscou-se aqui percorrer o caminho da transdisciplinaridade da educação em direitos humanos-fundamentais como uma das propostas metodológicas dentre tantas outras que merecem igual atenção.

Face exposto alhures, deve-se pautar, antes de se iniciar qualquer projeto político-pedagógico de educação em direitos humanos-fundamentais, na paideia grega. Isto porque, conforme demonstrado, na Grécia Antiga, buscava-se educar o indivíduo para a cidadania, de modo que o mesmo, após adquirir consciência jurídica, pudesse discutir os direitos na pólis. Arrisca-se especular que, a maioria dos cidadãos gregos educados na paideia estivessem no nível pós-convencional kohlberguiano, dada a manifestação empoderada de suas consciências políticas que podem ser confirmadas na História e na Filosofia, seja nas obras dos grandes filósofos gregos, seja na análise da formação do homem grego trazido por Jaeger, um dos marcos teóricos deste trabalho.

A partir do modelo da paideia, portanto é que se propõe o “parto das ideias” da formação cidadã, ou seja, tendo como principal método a maiêutica socrática, pode-se passar ao estudo da educação em direitos humanos-fundamentais em seus vieses histórico, exegético e dogmático. Insta salientar que esta dogmática não deve ser hierarquizada, ou seja, não se deve utilizar do discurso em pé de desigualdade. Ao contrário, o mediador deve se embasar em uma linguagem compreensível ao seu público, respeitando as fases de desenvolvimento e as pré-compreensões dos sujeitos envolvidos.

Em razão disso, a linguagem é um elemento extremamente importante para ser estudado neste liame, seja na seara da Filosofia da Linguagem, seja na Psicopedagogia. Deve-se dar atenção especial às contribuições expostas neste trabalho, sobretudo as obras de Perelman, Vygotsky e Piaget.

Acerca dos estágios do desenvolvimento moral, a proposta de Kohlberg é uma das mais aceitas atualmente pela Psicopedagogia, dado o rigor metodológico

de sua elaboração.

Importante ressaltar que os estágios não são sequenciais, ou seja, não necessariamente abandona-se um estágio e insere-se em outro; um único indivíduo pode, ao refletir sobre determinada questão, estar inserido no primeiro estágio, e, para outra hipótese, pensar de acordo com o sexto estágio. Como exemplo, ilustra-se a figura de um educando que se encontra no final do ensino médio escolar: na maioria das situações, o mesmo pode agir de acordo com o estágio pós-convencional, com base na consciência jurídica e nos princípios de ética universal; em outras situações, pode ser que este mesmo indivíduo siga regras apenas para evitar a punição estatal, estando aí, no estágio pré-convencional. Isto demonstra que, os educandos não estão delimitados nos estágios descritos na tabela; a colocação de cada faixa etária em um nível diferente se dá pelo fato de a maioria estar inserida naquela dimensão, porém, há idiossincrasias que devem ser consideradas no ato da educação em direitos humanos-fundamentais.

Assim, a tabela proposta é apenas um parâmetro para se lecionar os conteúdos dispostos nas legislações que visam promover o ensino de conteúdos jurídicos no projetos de educação em direitos humanos-fundamentais.

Foi a partir da gama de legislações, programas governamentais e projetos ineficazes que surgiu o interesse em se repensar a educação, sobretudo a educação em direitos humanos-fundamentais, tendo como norte a noção grega de paideia.

A construção histórica dos direitos humanos-fundamentais é um dos pontos-chave que, em hipótese alguma, deve-se perder de vista. Isto porque, deve-se sempre olhar para o passado e para as dimensões que os direitos atingiram, de modo a corrigir os erros anteriores e não incorrer nos mesmos novamente. Este aprimoramento só é possível através de um estudo dialético dos Direitos Humanos-Fundamentais, levando em conta a transdisciplinaridade que esta empreitada demanda.

Para que tal seja possível, faz-se necessário, dia após dia, refletir, discursivamente sobre este assunto que é de importância ímpar para o desenvolvimento de uma sociedade ética.

Falar em educação em Direitos Humanos-Fundamentais em um país que ainda possui altos índices de analfabetismo e outros tantos problemas sociais, pode, em princípio, parecer quimera. Ocorre que, em uma análise mais profunda, percebe-se que o direito à educação em Direitos Humanos-Fundamentais é o mais básico

dos direitos. Ora, o indivíduo empoderado, ciente dos seus direitos, ainda que não tenha recebido devidamente a educação formal, é capaz de exercer a sua cidadania. E esta cidadania plena, ética e consciente é a única capaz de construir uma sociedade mais justa, na qual todos tenham consciência jurídica (consigo e com os outros). Ou seja, tal como na *Ágora*, em que os gregos discutiam aspectos juspolíticos da pólis, almeja-se que, em médio/longo prazo, o educando em Direitos Humanos-Fundamentais possa, discursivamente, trilhar sua verdadeira cidadania.

A beleza dessa formação está em seu não-esgotamento, visto que, o trabalho maiêutico proporciona o conhecimento dos fatos através do próprio conhecimento já existente, que dá origem aos novos pensamentos, e se perpetuam pela espiral dialética.

E esta, na educação em direitos humanos-fundamentais, se dá de forma infinita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Victor. Das violações em massa aos padrões estruturais: novos enfoques e clássicas tensões no Sistema Interamericano de Direitos Humanos in Revista Internacional de Direitos Humanos. Sur. Rede Universitária de Direitos Humanos. Vol. 1. No. 1. Janeiro de 2004. São Paulo, 2004. p. 10. Disponível em: <http://www.surjournal.org/conteudos/pdf/11/01.pdf>.

ALEXANDRE, JR., Manuel. (prefácio) ARISTÓTELES. Retórica. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005. p. 10. Disponível em: http://search.4shared.com/postDownload/CB2Nn5vn/aristteles_-_retrica.html.

ALVES, Fernando de Brito. Cidadania e Direitos Políticos. Jus Navegandi, Teresina, ano 10, n. 877, 27 nov 2005. Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto76287>.

ARISTÓTELES. Da Alma (De Anima). Tradução. Carlos Humberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2001.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2009. 4a. edição.

ARISTÓTELES. Retórica. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Versão digital. 2005. Disponível em: http://www.4shared.com/office/CB2Nn5vn/aristteles_-_retrica.html.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASSOK, Miriam, Michelene T.H. Chi, Matthew W. Lewis, Peter Reimann, Robert Glaser Self-Explanations: How Students Study and Use Examples in Learning to Solve Problems. Cognitive Science, 1989.

BERK, L. E. Why children talk to themselves. Scientific American, November 1994.

BETSAIDA, Adla e outros. Qual escola queremos? Educação em Direitos Humanos. Em Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira. Organização: Mariah Brochado, Décio Abreu e Natália Freitas. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Proex, 2009.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. Ética e Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2012. Versão digital. E-book. Disponível em <http://store.kobobooks.com/pt-BR/ebook/lawrence-kohlberg-1>.

BIAGGIO, Angela. Discussões de julgamento moral: idiosincrasias do caso brasileiro. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1. 1985. p. 195 a 204.

BIVENS, Jennifer A. and Laura E. BerkMerrill-Palmer Quarterly A Longitudinal Study of the Development of Elementary School Children's Private Speech (1982) Vol. 36, No. 4. October, 1990.

BOBBIO, Norberto. Era dos Direitos. Versão digital. E-book. 2004. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/ac/biblioteca/livro_bobbio_era_direitos.pdf.

BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 6a. Edição. São Paulo: Malheiros, 1996.

BRASIL, Lei 9.868 de 10 de Novembro de 1999. Dispõe sobre o processo e julgamento da ação direta de inconstitucionalidade e da ação declaratória de constitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9868.htm.

BRASIL. Ato institucional nº 01. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_2.htm.

BRASIL. Ato institucional nº 05. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_6.htm.

BRASIL. Código Civil de 1916. Lei número 3071 de 1o. de Janeiro de 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2191%26Itemid&ei=kYPdUsHUMIzAkQei24GgDA&usg=AFQjCNGB6mcHyR09x1iLiOeCa8gN4U6QGQ&sig2=8ZQ4_1j0TFUHHWYfYbj0Bw&bvm=bv.59568121,d.eW0.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-Lei 5452 de 1o. de Maio de 1943. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de Fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de Março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei número 8069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. Lei 12.760 de 20 de Dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12760.htm.

BRASIL. Lei Áurea. Lei número 3353 de 13 de Maio de 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1851-1900/L3353.htm.

BRASIL. Lei da Anistia. Lei número 6683 de 28 de Agosto de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação. Lei número 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei estadual de Minas Gerais número 15476 de 2005. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/criancaemrede/lei-154762005-estadual-incluindo-cidadania-nos-contedos-de-ensino>.

BRASIL. Lei Falcão. Lei número 6339 de 01 de Julho de 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6339.htm.

BRASIL. Lei número 9140 de 04 de Dezembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9140compilada.htm.

BRASIL. Lei número 9299 de 07 de Agosto de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9299.htm.

BRASIL. Lei número 9455 de 07 de Abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm.

BRASIL. Lei Saraiva – Decreto nº 3029. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/rev_74/MemoriaJuridica/SobreLeiSaraiva.htm.

BRASIL. Ordenações Afonsinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/afonsinas/>.

BRASIL. Ordenações Filipinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>.

BRASIL. Ordenações Manuelinas. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/manuelinas/>.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Disponíveis em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos-I (PNDH-I). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos-II. (PNDH-II) Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos-III. (PNDH-III) Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>.

BRASIL. Projeto de lei número 6954/13 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=604367>.

BROCHADO, Mariá (2009). Prolegômenos à ética Ocidental. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, v. 1.

BROCHADO, Mariá e outros (Org.)(2009) Educação em Direitos Humanos: Uma contribuição mineira. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Proex.

BROCHADO, Mariá. Consciência Moral e Consciência Jurídica. Belo Horizonte: Ed. Mandamentos, 2002.

BROCHADO, Mariá. Direito e Ética: a eticidade do fenômeno jurídico. São Paulo: Landy Editora, 2006.

BROCHADO, Mariá. Paideia Jurídica: ideal contemporâneo de formação ético-jurídica do cidadão. s/d.

BROCHADO, Mariá. Paideia Jurídica: pressupostos e caracterização. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Vol. 80. No. 03. Ano XXIX, 2011.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. Para uma explicação da dialética hegeliana entre o senhor e o escravo na Fenomenologia do Espírito. Revista Educação e Filosofia. 17 (1) 11 – 15. Jan/Jun 1995.

CHIAPELLO, E. & Fairclough, N. Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. Discourse & Society, 13(2), 2002.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia in VYGOTSKI, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DELL'ISOLA, Valéria. Paideia, Direito e Ética: uma reflexão jusfilosófica sobre a Educação em Direitos Humano-Fundamentais in Horizontes de Brasil: Escenários, Intercambios y Diversidad. Ediciones Apec: Barcelona, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/edapec/docs/namefe5f64/1>.

DETRAN/DF. Disponível em:
http://www.detran.df.gov.br/images/documentos/O_Detran/estatisticas/Informa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA14%20-%20Lei%20Seca%202013.pdf.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

ENGELS, Friederich. O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem, ed. 2004. Online. <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Declaração de Direitos da Virgínia de 1776. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-bom-povo-de-virginia-1776.html>.

FACHIN, Zulmar; SILVA, Deise Marcelino. Direito fundamental de acesso à água potável: uma proposta de constitucionalização. Disponível em: <http://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2215369/direito-fundamental-de-acesso-a-agua-potavel-uma-proposta-de-constitucionalizacao-zulmar-fachin-e-deise-marcelino-silva>.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. Curso de Direito Constitucional. 3a. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011.

FERREIRA, Odair Soares. Pietismo e Filosofia da Religião em Kant. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/pietismo-filosofia-da-religi%C3%A3o-em-kant/id/10842522.html

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. Beyond Smarter. Nova Iorque: Teachers College, 2010.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. Revista Perspectiva [online]. 1991, vol.9, n.16, p. 58-78. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9127>.

FRANÇA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>.

FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 4a. Edição, 2005.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2002, vol.15, n.2 [cited 2014-02-01], pp. 303-308 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000200008&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000200008>.

GALLINDO, Jussara. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm.

GOMES, David Francisco Lopes. “Houve mão mais poderosa?” A independência do Brasil como momento de passagem à modernidade. Dissertação de mestrado defendida no segundo semestre de 2011 pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais.

GRAY, Peter O. *Psychology*. Worth publishers: Nova Iorque, 2007.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio: 1830*. Trad. Paulo Meneses, com a colaboração de José Machado. São Paulo: Loyola, 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992. 2a. ed.

HIGGINS, A. Lawrence Kohlberg: the vocation of a moral psychologist and educator:

part II. In KURTINES, W. M. & GEWIRTZ, J. L. Handbook of moral behavior and development. v. I: Theory. Hillsdale, N. J., Lawrence Earlbaum Associates, 1991.

HOLLANDA, Chico Buarque de. Vai passar. Letra disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/45184/>.

INGLATERRA. Act of Settlement de 1701. Disponível em: <http://www.royal.gov.uk/historyofthemonarchy/kingsandqueensoftheunitedkingdom/thestuarts/maryiwilliamiiiandtheactofsettlement/theactofsettlement.aspx>.

INGLATERRA. Bill of Rights de 1689. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/decbill.htm>.

INGLATERRA. Habeas Corpus Amendment Act de 1679. Disponível em: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2698/19.pdf>.

INGLATERRA. Magna Charta Libertatum de 1215. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/magna.htm>.

INGLATERRA. Petition of Rights de 1628. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/peticao-de-direito-1628.html>.

INWOOD, Michael. Dicionário Hegel. Trad: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

JAEGER, Werner. Paideia. A formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 5a. ed. São Paulo: Herder, 2010.

JUSTO, Eduardo. Qual é a origem do termo “Elefante Branco”? Disponível em: <http://www.eduexplica.com/2012/05/elefante-branco-e-uma-expressao.html>.

KANT, Immanuel (e outros). O que é esclarecimento? Trad. Paulo César Ferreira;

revisão Marco Antonio Casanova. 1a. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

KANT, Immanuel. Crítica da razão prática. Versão digital. E-book. São Paulo: Edições e publicações Brasil Editora S.A., 2004 ed. E-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/razaopratica.pdf>.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. São Paulo: Martin Claret, 2009.

KANT, Immanuel. Pedagogía. Versão digital. E-book. Disponível em: www.philosophia.cl – Escuela de Filosofia Universidad ARCIS. Acesso em 03 de Fevereiro de 2014 às 15:00 h.

KLEIN, Julie Thompson. Interdisciplinarity: History, Theory, & Practice. Wayne State University Press, 1991.

KOHLBERG, Lawrence. Psicologia Del Desarrollo Moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KOSHIBA, Luiz e Denise Manzi F. Pereira. História do Brasil. São Paulo: Ed. Atual, 1993.

LEIS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/2176/4455>

LOPES, José Reinaldo Lima. O Direito na História. Lições Introdutórias. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro primeiro, o processo de produção do capital, tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

MEIRELLES, Delton Ricardo Soares e MELLO, Marcelo Pereira de. Interculturalismo Legal: acerca da construção de uma legislação de direitos humanos de caráter universal. Publicado na Revista ABraSD de 2011. Disponível em: http://www.abrasd.com.br/revista_abrasd/rabrasdIIcong.pdf.

MENDES, Ovídio Jairo Rodrigues. Concepção de cidadania. Dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo em 2010. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F2%2F2139%2Fde-13122010-163731%2Fpublico%2FConcepcao_de_cidadania.pdf&ei=pl33UvyDIdKAygGUmlDwBA&usg=AFQjCNEfhvylIVk4C6gL5dltLLE7qJE09g&sig2=AFxnD8FHqrw4lwoOsPZoxg&bvm=bv.60983673,d.eW0&cad=rja.

MEYER, Michel. Questões de retórica: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1997.

MICHAELIS – Dicionário de Português online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.20, n.1, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PETER GRAY, JAY FELDMAN, Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self- Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School in Center for the Study of Culture and Education. 2004.

PIAGET, Jean. Genetic Epistemology. Nova Iorque: The Norton Library, 1970.

PIAGET, Jean. L'Epistémologie des Relations Interdisciplinaires. Disponível em: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_relat_interdis.pdf

PIAGET, Jean. The Moral Judgment of the Child. Nova Iorque: Free Press, 1996. 3ª edição.

PINKER, Steven. Tábula Rasa. Companhia das Letras: São Paulo, 2004.

PLATÃO. A República. Livro VII. Versão digital. p. 296. Disponível em: http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf.

PRADO JR., Caio Prado. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo. Ed. Brasiliense, 23ª ed., 1994.

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em: <http://www.priberam.pt>.

Private Speech Use in Arithmetical Calculation Contributory Role of Phonological Awareness in Children With and Without Mathematical Difficulties. Snorre A. Ostad, PhD, University of Oslo, Oslo, Norway

REZENDE, Daniela e MOURA, Rafael. A pré-compreensão e a compreensão na hermenêutica de Hans Georg Gadamer e suas implicações na interpretação do Direito. Phronesis: Revista do Curso de Direito da FEAD. Número 06. Janeiro/Dezembro de 2010. Disponível em: <http://revista.fead.br/index.php/dir/article/download/273/212>.

ROLIM, Marcos. A contribuição de Kohlberg à sociologia. Disponível em: http://www.academia.edu/4852372/A_CONTRIBUICAO_DE_KOHLBERG_A_SOCIOLOGIA_KOHLBERGS_CONTRIBUTION_TO_SOCIOLOGY.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Instrumentação para o ensino de ciências. Editora UFMS: Campo Grande, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. Trad. Rolando Roque da Silva. E-book. Versão digital disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2244.

SALGADO, Joaquim Carlos. A ideia de justiça no mundo contemporâneo:

fundamentação e aplicação do direito como maximum ético. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SALGADO, Joaquim Carlos. Cadernos de Pós-Graduação em Direito : estudos e documentos de trabalho / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP, São Paulo, n. 1, 2011.

SALGADO, Joaquim Carlos. Paideia ou educação em Direitos Humanos Fundamentais? in Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira.

BROCHADO, Mariá e outros (Org.)(2009) Belo Horizonte: Ed. UFMG: Proex.

SANTAGATI, Claudio Jesús. Manual de Derechos Humanos. Buenos Aires: Ediciones Juridicas, 2009.

SANTANA, Ana Lúcia. Arquétipos. Disponível em: <http://www.infoescola.com/psicologia/arquetipos/>.

SEMÍRAMIS, Cynthia. 24 de fevereiro: conquista do voto feminino no Brasil. Disponível em: <http://cynthiasemiramis.org/2007/02/25/24-de-fevereiro-conquista-do-voto-feminino-no-brasil/>.

SILVA, Cláudio Jerônimo da and SERRA, Ana Maria. Terapias Cognitiva e Cognitivo-Comportamental em dependência química. Rev. Bras. Psiquiatr. Versão digital. 2004, vol.26, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000500009&lng=en&nrm=iso.ISSN 1516-4446. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462004000500009>.

SILVA, Jorge Antônio de Queiroz e. Getúlio Vargas, “pai” dos pobres. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/...vargar_1pobres.pdf.

SILVA, Kleber William Alves da; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. A Aritmética dos meninos de rua em Guarulhos: entre o mito e a realidade. Revista Educação UFG.

Vol. 2. No. 01, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica in Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos. Org. Rosa Maria Godoy Silveira e outros. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SKINNER, B. F. Science and Human Behavior. Pearson Education: Nova Iorque, 2005.

SNOW, C. P. The Two Cultures. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SOARES, Antônio Jorge. Dialética, Educação e Política: uma releitura de Platão. 2a. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SÓFOCLES. Antígona. Trad. J. B. de Mello e Souza. Versão para e-book (fonte digital), 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/antigone.pdf>.

SOUSA, Maurício de. Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente. Versão digital. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/monica_estatuto.pdf.

SOUSA, Rainer. O tempo cronológico e o tempo histórico. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historia/o-tempo-cronologico-tempo-historico.htm>.

SOUSA, Rainer. Revolução de 30. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiab/revolucao-30.htm>.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TZURIEL, D. Dynamic assessment of young children. Nova Iorque: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001.

VALOURA, Leila de Castro. Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento em seu sentido transformador. p. 02. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf.

VARGAS, Getúlio. Carta-testamento. Rio de Janeiro, 1954. www.culturabrasil.pro.br/cartatestamento.htm.

VENTURI, Gustavo. O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. Lua Nova. 1995, n.36. p. 67 a 84. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200005&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451995000200005>.

VIENA. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>.

VIGOTSKI, Lev S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e linguagem. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

WEIL, Pierre e outros. O corpo fala. Belo Horizonte: Ed. Vozes, 2009. 65a. edição.

WINSLER, A., & Naglieri, J. A. Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children age 5 to 17. 2003. Publicado na Revista: Child Development, número 74.

WOLFF, Christian. Pensamientos racionales acerca de Dios, el mundo y el alma del hombre. Madri: Akal, 2000.

ZILIO, D. A natureza comportamental da mente: behaviorismo radical e filosofia da mente. Versão digital. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-090-7. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>.