Unichristus
Centro Universitário Christus

CURSO DE DIREITO

ANAIS SUPLEMENTARES

ENCONTROS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E À DOCÊNCIA

2018

CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS
ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

Reitor
José Lima de Carvalho Rocha

Pró-Reitor de Administração e Planejamento
Estêvão Lima de Carvalho Rocha

Pró-Reitor de Graduação
Maurício Lima de Carvalho Rocha

Pró-Reitor de Pesquisa
Marcos Kubrusly

Pró-Reitor de Extensão
Rogério Frota Leitão dos Santos

CURSO DE DIREITO

Coordenação Geral de Pesquisa - Campus Dom Luís e Dionísio Torres
Ana Stela Vieira Mendes Câmara

Coordenadora Geral
Andreia da Silva Costa

Coordenadora Adjunta
Ana Paula Martins Albuquerque

Coordenadora de Pesquisa
Ana Carolina Barbosa Pereira

ENCONTROS DE INICIAÇÃO À PESQUISA E À DOCÊNCIA

ANAIS SUPLEMENTARES

ANOS 2013 A 2015

DIREITO

Unichristus

Fortaleza – Ceará
2018

Anais suplementares: anos 2013 a 2015: Direito
©2018 Copyright by EdUnichristus

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
EdUnichristus

Organizadores
Ana Stela Vieira Mendes Câmara
Ana Carolina Barbosa Pereira
Andréia da Silva Costa
Ana Paula Martins Albuquerque

Revisão
Ana Stela Vieira Mendes Câmara

Coordenação de Design
Jon Barros

Programação Visual
Alex Keller
Francisco Myard
Juscelino Guilherme

Ficha Catalográfica elaborada por Dayane Paula Ferreira Mota – Bibliotecária – CRB-3/1310

E56a Encontro de Iniciação à Pesquisa e à Docência
Anais suplementares: anos 2013 a 2015: direito / Encontros de Iniciação à Pesquisa e à Docência; organizadores: Ana Stela Vieira Mendes Câmara... [et al.]. – Fortaleza: EdUnichristus, 2018.

2.211 Kb; e-book – pdf
35 p.
ISBN 978-85-9523-054-5

1. Pesquisa científica - Direito. 2. Iniciação à docência - Direito. 3. Pesquisadores - Direito. I. Câmara, Ana Stela Vieira Mendes Câmara, org. II. Título.

CDD 340

Editoração
Editora Universitária Unichristus – EdUnichristus
Rua João Adolfo Gurgel, 133, Cocó, Setor: Biblioteca, CEP 60192-345, Fortaleza-CE
Telefone: (85) 3265-8180
Site: www.unichristus.edu.br – e-mail: editora01@unichristus.edu.br

Impressão
Gráfica e Editora LCR Ltda.
Rua Israel Bezerra, 633 - Dionísio Torres - CEP 60.135-460 - Fortaleza – Ceará
Telefone: 85 3105.7900 - Fax: 85 3272.6069
Site: *www.graficalcr.com.br* – e-mail: *atendimento01@graficalcr.com.br*

APRESENTAÇÃO

Ao longo de um ano inteiro, alunos e professores orientadores do Centro Universitário Christus estiveram envolvidos em suas atividades de pesquisa, motivados a desvendar novas nuances de temáticas de seu interesse.

Sem dúvidas, o processo de elaboração destas pesquisas – oriundas dos Programas de Iniciação Científica, de Iniciação à Docência, de Projetos de Extensão e até mesmo de iniciativas independentes – trouxe consigo inúmeros desafios a quem se propôs a realizá-las, pois envolvem problemáticas relevantes e atuais, e, muitas vezes, olhares ousadamente inovadores dirigidos às áreas de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito e Engenharia de Produção.

Durante este período, portanto, houve esforço, dedicação, momentos de inquietação e questionamentos. Os que, ainda assim, aceitaram seguir adiante, oportunizaram-se a superação de seus próprios limites e horizontes. É, portanto, com satisfação e honra que o Centro Universitário Christus torna público o produto final de mais um ciclo de trabalho de sua comunidade acadêmica: os Anais Suplementares dos Encontros de Iniciação à Pesquisa e à Docência de 2013 a 2015.

Boa leitura a todos!

Fortaleza, primavera de 2018.

SUMÁRIO

2013
ARTIGO
A RESPONSABILIDADE TRIPARTITE E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: UM ESTUDO DA ATUAÇÃO DA SOCIEDADE POR MEIO DO CASO DA FUNDAÇÃO FRANKLIN ROOSEVELT.....11
Ana Virgínia Ramos Cardoso, Carla Marques Diógenes, Antônio Torquilho Praxedes[3]

2014
RESUMO
CONIVÊNCIA DA FAMÍLIA CEARENSE COM O CORRUPTOR (ATIVO OU PASSIVO) E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS....19
Andressa Borges Monteiro Pires, Guilherme Matheus Carvalho Simplício

ARTIGO
A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O ENSINO JURÍDICO ATUAL.....23
Fernanda Duarte F.Freitas, Fayga Silveira Bedê

2015
ARTIGO
DIREITOS HUMANOS: UMA ETERNA QUESTÃO IDEOLOGICAMENTE POSICIONADA ENTRE ESQUERDA E DIREITA?.....31
Andressa Borges Monteiro Pires, Autora, Guilherme Matheus Carvalho Simplício, Autor Gabrielle Bezerra Sales, Professora Orientadora

Unichristus

ARTIGO

2013

A RESPONSABILIDADE TRIPARTITE E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: UM ESTUDO DA ATUAÇÃO DA SOCIEDADE POR MEIO DO CASO DA FUNDAÇÃO FRANKLIN ROOSEVELT

Ana Virgínia Ramos Cardoso[1]
Carla Marques Diógenes[2]
Antônio Torquilho Praxedes[3]

[1]Acadêmica do curso de Direito do Centro Universitário Christus; integrante do grupo de estudos "O direito à educação e a proteção de crianças em situação de vulnerabilidade: o caso da comunidade Serrinha". Currículo lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4852574Z5.
[2]Acadêmica do curso de Direito do Centro Universitário Christus; integrante do grupo de estudos "O direito à educação e a proteção de crianças em situação de vulnerabilidade: o caso da comunidade Serrinha". Currículo lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4475348Z8.
[3]Professor do curso de Direito do Centro Universitário Christus; Mestre em Ciências Jurídico-Comunitárias pela Universidade de Coimbra; Doutorando em Sociologia Jurídica pela Universidade de Coimbra; Docente responsável pelo grupo de estudos "O direito à educação e a proteção de crianças em situação de vulnerabilidade: o caso da comunidade Serrinha". Currículo lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4584025D6

SUMÁRIO. 1. Introdução; 2. Referencial Teórico; 2.1 Da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral; 2.2 A Responsabilidade Tripartite e o Direito à Educação de Crianças em Situação de Vulnerabilidade; 2.3 A Atuação da Fundação Franklin Roosevelt; 3. Metodologia da Pesquisa; 4. Análise dos Resultados; 5. Conclusão; Referências

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 prevê, em seu artigo 227, que a responsabilidade pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, como direito à educação, à saúde, à alimentação, ao lazer e à cultura, pertence não só ao Poder Público e à família, mas também a toda a sociedade. A determinação dessa responsabilidade tripartite é reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, no artigo 4º e parágrafos. Indaga-se, no entanto, se é possível à sociedade civil cumprir tal obrigação e, sendo verificada essa possibilidade, como ela se tem dado. Assim, com a finalidade de analisar essa atuação, no que tange especificamente ao direito à educação, foi realizado um estudo de caso da Fundação Franklin Roosevelt, instituição filantrópica consistente em uma escola organizada por membros da sociedade com o apoio da comunidade do próprio bairro onde está situada, no bairro Serrinha, na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. A pesquisa foi conduzida por meio de uma metodologia exploratória de campo, bibliográfica e documental. Por fim, concluiu-se que, com empenho e determinação, é possível, ainda que com grande dificuldade, à sociedade cumprir o seu dever constitucionalmente previsto. Não se pode olvidar, contudo, apesar da importância da participação da sociedade, de que o principal obrigado é o Estado, pois a ele incumbe, via de regra, o dever de concretizar os direitos fundamentais, em especial os sociais, tendo em vista ser dotado de uma maior quantidade de instrumentos e de recursos apropriados para tanto.

Palavras-chave: Criança. Educação. Sociedade. Responsabilidade Tripartite.

1 INTRODUÇÃO

Partindo-se da convicção do dever imposto à sociedade, às famílias e ao Estado pela Constituição Federal de agir em prol da concretização dos direitos da criança e do adolescente e do fato de que o direito à educação é basilar para o desenvolvimento pleno de uma criança, o presente trabalho visa a analisar um exemplo de atuação da sociedade mediante o estudo do caso da Fundação Franklin Roosevelt, situada no bairro Serrinha, na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará.

Primeiramente, antes de adentrar no estudo de caso propriamente dito, faz-se importante realizar uma análise da legislação nacional vigente que trata dos direitos da criança, traçando uma breve comparação com as legislações anteriores, bem como o contexto social que as acompanharam. Devido ao fato de o objeto de estudo tratar-se de uma escola, foi dado maior enfoque sobre o direito à educação.

Uma vez delineado o contexto legislativo, bem como pontuados os princípios norteadores do direito da criança e do adolescente, passar-se-á a uma análise da estrutura e do funcionamento da escola como meio de verificar a efetividade da atuação da sociedade em prol do direito à educação de crianças em situação de vulnerabilidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral

Inicialmente, o ordenamento jurídico brasileiro restringia a proteção das crianças e dos adolescentes àqueles que se encontravam envoltos por uma conjuntura de carência ou de delinquência, afamando a doutrina da situação irregular, prevista no Código Mello Matos de 1927 e no Código de Menores de 1979.

Nesse contexto, as crianças e os adolescentes eram tidos como meros objetos que necessitavam de tutela do Estado em virtude mais dos problemas que a situação irregular acarretava à sociedade, como a prática de atos infracionais, do que do reconhecimento de que essa parcela precisava de uma atenção específica devido ao estado peculiar de desenvolvimento.

Andréa Rodrigues Amin, ao tratar da doutrina da situação irregular, define o grupo tutelado nas seguintes palavras:

> Compreendia o menor privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, em razão da falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; as vítimas de maus-tratos; os que estavam em perigo moral por se encontrarem em ambientes ou atividades contrárias aos bons costumes; o autor de infração penal e, ainda, todos os menores que apresentassem "desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária".i

Com o advento da Constituição Federal de 1988, foi consagrada a doutrina da proteção integral, promovendo uma ruptura de paradigmas no que concerne ao direito da criança e do adolescente, visto que a referida doutrina passa a tratar os indivíduos em questão como sujeitos de direitos. Ao adquirir a qualidade de sujeitos de direitos, as crianças e os adolescentes se tornam detentores de direitos exigíveis bem como de obrigações, conjuntura que os tira da esfera de objetos tuteláveis, a qual desconsidera seus anseios e opiniões, inserindo-os no âmbito dos titulares de direitos, cujos sentimentos e interesses devem ser tidos como relevantes.

Assim, o artigo 227 do referido diploma dispõe:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Dessa forma, pode-se perceber que passa a ser resguardada a esses sujeitos uma série de direitos, trazendo à tona um sistema garantista que deixa de tratá-los como objetos tuteláveis para reconhecê-los como titulares de direitos, passando a exigir do Estado uma postura positiva com a implantação de políticas públicas no lugar de medidas corretivas.

Mais tarde, a Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vem reiterar a adoção da doutrina pelo ordenamento pátrio, reafirmando que as crianças e os adolescentes são detentores de todos os direitos fundamentais, conforme o disposto nos artigos 3º e 4º.

Novamente, Andréa Amin comenta:

> Pela primeira vez, crianças e adolescentes titularizam direitos fundamentais, como qualquer ser humano. Passamos assim a ter um Direito da Criança e do Adolescente, em substituição ao Direito do Menor, amplo, abrangente, universal e, principalmente, exigível.[ii]

Vale ressaltar que os sujeitos possuidores de tais direitos não são mais apenas os carentes e os delinquentes, mas todos aqueles seres humanos que integram a faixa etária anterior à maioridade civil e penal, ou seja, até 12 anos de idade incompletos, as crianças, e, entre 12 e 18 anos de idade, os adolescentes (*vide* artigo 2º do ECA).

Partindo dessa recente conjuntura, foram agregados novos princípios orientadores do direito da criança e do adolescente[iii], dentre os quais se destacam o da prioridade absoluta e o da municipalização.

O princípio da prioridade absoluta determina que o grupo infantojuvenil deve possuir *status* privilegiado diante do restante da sociedade no que concerne à proteção e ao socorro em quaisquer circunstâncias, ao atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, à formulação e à execução das políticas sociais públicas, bem como à destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (conforme art. 227, CF, e arts. 4º e 100, parágrafo único, II, ECA).

O princípio da municipalização, por sua vez, pretende priorizar o atendimento como responsabilidade do município tendo em vista a sua maior proximidade à população, podendo conhecer melhor a sua realidade, definindo suas peculiaridades e administrando suas necessidades (*vide* art. 227, §7º, da CF e arts. 88 e 100, parágrafo único, III, do ECA).

Merece destaque, ainda, o princípio do melhor interesse que já era albergado pelo Código de Menores de 1979, mas aplicado apenas às crianças e aos adolescentes que se encontravam em situação irregular.

Com o advento do novo paradigma, tal princípio passou a ser aplicado a todo o grupo infanto-juvenil, indistintamente, determinando que tanto o legislador como o aplicador da lei, em suas atividades, devem observar, mediante a tomada de decisões, aquela que concretizará os direitos atinentes à criança e ao adolescente de maneira a estender a sua aplicação o máximo possível.

Desse modo, é possível perceber a transição do ordenamento jurídico, notadamente, no que atinge as normas que tutelam o grupo infanto-juvenil até chegar à atual situação em que é estabelecido um sistema garantista que assegura não somente às crianças, mas também aos adolescentes a condição de sujeitos de direitos, devendo ser tratados com absoluta prioridade pelo Estado e pela sociedade, de um modo geral, restando incluído no rol o Direito à Educação que será abordado aqui com maior ênfase.

2.2 A Responsabilidade Tripartite e o Direito à Educação de Crianças em Situação de Vulnerabilidade

Além da consagração da doutrina da proteção integral, a Constituição e o ECA trazem, ainda, o instituto da responsabilidade tripartite, dispondo que o encargo pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, com prioridade absoluta, recai sobre as famílias, a sociedade e o Estado, *vide* redação dos artigos 227 da CF/88 e 4º do ECA, abordados no tópico anterior.

Conforme mencionado acima, os direitos a serem efetivados são todos aqueles já assegurados constitucionalmente a todos os seres humanos, como vida, liberdade, integridade, moradia, alimentação, saúde e educação. Nesse sentido, José Afonso da Silva:

> Esses direitos fundamentais da criança especificados no art. 227 da Constituição não significa que as demais previsões constitucionais desses direitos não se lhe apliquem. Ao contrário, os direitos da pessoa

> humana referidos na Constituição lhes são também inerentes. Mais do que isso até, já que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.[iv]

A presente produção científica, contudo, dá enfoque ao direito à educação de crianças, visto que o objeto do estudo consiste em uma escola que abrange, como alunos, a faixa etária de até 12 (doze) anos incompletos. Ao tratar do direito à educação, faz-se imprescindível trazer ao conhecimento a forma como este se insere na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 6º, dispõe: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

Como se pode perceber o direito à educação integra a esfera dos direitos sociais que "[...] são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais."[v]

Assim, José Afonso da Silva atribui ao Estado a responsabilidade de proporcionar as prestações, no entanto vale ressaltar que, quando se trata de direito relativos à criança, embora o Estado seja o principal obrigado, deve contar com o auxílio das famílias e da sociedade.

Enfatizando tal entendimento, Uadi Lammêgo Bulos questiona a quem incumbe assegurá-los e afirma que é dever do Estado promover a educação, "atuando em parceria com a família e com a sociedade"[vi]. Da mesma forma, determina a CF/88:

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 para o trabalho.

Desse modo, pode-se perceber que a escola em estudo é instrumento de efetivação da obrigação que é imposta à sociedade pelo ordenamento jurídico vigente, por meio da qual se pretende concretizar o direito à educação.

Em contraponto, a realidade apresentada, em regra, é muito diferente da disposta pelo legislador ao elaborar as leis tangentes ao direito à educação de crianças, principalmente, quando se trata daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Essa realidade é marcada, principalmente, por reduzidos investimentos em infraestrutura[vii], baixos níveis de escolaridade e pouco desenvolvimento das habilidades cognitivas[viii], e substanciado desempenho de metas de qualidade firmadas para a educação[ix], conforme demonstram pesquisas recentes.

Assim, comenta Ana Paula Motta Costa:

> Nos últimos vinte anos e particularmente após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a situação normativa nacional acompanhou, de forma protagonista, o avanço internacional na matéria. No entanto, a realidade da infância brasileira muito tem a avançar, seja do ponto de vista da igualdade das condições e oportunidades, seja enquanto o reconhecimento de sua dignidade pelo conjunto da sociedade.[x]

Anteriormente ao surgimento da doutrina da proteção integral, não havia uma preocupação direta com o desenvolvimento dos infantes, a intenção primordial era retirar os menores rotulados (abandonados, carentes ou desassistidos) do convívio social e comunitário para evitar constrangimento e conflitos.[xi]

É importante frisar que o fato de retirá-los desse convívio não garantia a eles uma assistência para que futuramente fossem capazes de se reinserirem na sociedade, mas tão somente isolá-los em internatos que mais se assemelhavam a prisões do que a locais para acolhimento. Esse é o contexto da vigência do Código de Menores de 1979 que albergava a doutrina da situação irregular, conforme traduz Ligia Costa Leite: "Esse Código, na prática, impedia que fosse propiciada aos jovens pobres uma educação para a autonomia na vida adulta, direito fundamental de todo cidadão."[xii]

Coadunando com a responsabilidade que é imposta a todos os cidadãos enquanto parte integrante de uma sociedade, tomou-se a iniciativa de criar-se a Fundação Franklin Roosevelt como meio de efetivação do direito à educação de crianças em situação de vulnerabilidade pertencentes à comunidade Serrinha, na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará.

2.3. A Atuação da Fundação Franklin Roosevelt[xiii]

Partindo desse contexto, a Loja Maçônica Franklin Roosevelt idealizou o projeto da Fundação Franklin Roosevelt que teve seu início com a doação do terreno onde hoje se situa a escola que foi, posteriormente, ampliada.

Da sua idealização, em 1986, até a sua fundação, em 1989, passaram-se três anos. Nesse período, discutiu-se a que a fundação se destinaria até que se decidiu organizar a escolinha com o intuito de atender, inicialmente, a quarenta alunos da comunidade Serrinha.

Foi afirmado que a formação dos alunos se dá por meio de uma educação humanizada, voltada para o exercício da cidadania, com o desenvolvimento de um pensamento crítico, sendo este um diferencial da escolinha que vai além do ensino formal de qualidade.

Percebe-se que a consciência desenvolvida junto aos alunos acaba por atingir aos pais e os familiares, os quais também são chamados a contribuir com o funcionamento da escola, por intermédio de mutirões de limpeza e manutenção.

Além disso, constatou-se que a comunidade participa com a organização de bazares e brechós cujos produtos são obtidos mediante doações e vendidos a um baixo preço para que as pessoas do bairro possam adquiri-los, uma vez que normalmente teriam acesso reduzido aos produtos fornecidos por tratar-se de uma comunidade carente. O lucro dessa ação é revertido em prol da instituição.

Também é realizada anualmente a Festa Junina da escolinha, por meio da qual a sociedade, representada pelos membros da maçonaria, seus familiares e amigos, pode contribuir com a Fundação comprando comidas e brincadeiras típicas da festividade.

Atualmente, a capacidade da escolinha foi ampliada para atender 140 (cento e quarenta) alunos, no entanto tal quantidade não abrange a demanda, sendo necessário um processo de seleção.

O processo seletivo dessa instituição visa a escolher as crianças que estão sujeitas a maior vulnerabilidade e não as que têm maior perspectiva de desenvolvimento ou de aprendizagem.

O processo de seleção se dá em cinco etapas. Na primeira, os familiares fazem a inscrição da criança; na segunda, é realizada uma reunião com os pais ou representantes para explicar o funcionamento e as regras da escola; na terceira, é feita uma entrevista com a família; na quarta, uma equipe faz uma visita à residência da criança, e, na quinta é realizada a socialização com os possíveis alunos.

Vale ressaltar que as crianças que participam do teste irão ingressar na turma inicial, não havendo testes para ingresso em turmas intermediárias, uma vez que não há o surgimento de vagas nesses estágios, pois os casos de evasão são raros e pontuais.

Verificou-se, que o intuito real da escola é resgatar as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade, tentando minimizar as violações de direitos fundamentais sofridas e efetivar o direito à educação que, como descreveu-se nos tópicos anteriores, abrange não só a educação formal, mas a educação para o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", conforme o previsto no art. 205 da CF.

Assim, podemos perceber que, aos poucos, a sociedade, representada, no caso, pela comunidade Serrinha, consegue adimplir com seu dever de auxiliar o Estado na efetivação de direitos inerentes à criança e ao adolescente, ainda que com recursos reduzidos.

Essa atuação, em muito, assemelha-se àquela proposta pela Terceira Via, ideologia que propõe a substituição do "welfare state" pelo "welfare positivo". O "welfare positivo" seria uma nova construção do "welfare state", segundo a qual o Estado continuaria como o agente provedor das necessidades sociais, porém em vez de atuar concedendo benefícios como a transferência direta de renda aos indivíduos, procuraria investir em serviços a serem fornecidos pela própria sociedade e para ela.[xiv]

Na Fundação, por exemplo, o Estado passou a conceder algumas isenções tributárias, de modo que o que era gasto com o pagamento dos tributos principiou a ser investido diretamente na escola. Tal medida, além de incentivar a geração de riquezas, na medida em que, para o funcionamento da escola, é necessária a contratação de pessoas para trabalhar, proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver suas habilidades, de forma que estas poderão integrar a mão de obra futura.

Acerca da teoria mencionada, vale transcrever as palavras de Anthony Giddens:

> Em suma, que aparência teria um *welfare state* – o Estado do investimento social na sociedade de welfare positivo – radicalmente reformado? Dispêndio com *welfare*, compreendido como *welfare* positivo, será gerado e distribuído não através de todo o Estado, mas pelo Estado que trabalha em combinação com outras instituições, inclusive as empresas. A sociedade de *welfare* aqui não é apenas a nação, mas se estende acima e abaixo dela. O controle da poluição ambiental, por exemplo, não pode ser um problema exclusivo do governo nacional, mas é por certo diretamente relevante para o *welfare*. Na sociedade do *welfare* positivo, o contrato entre o indivíduo e a o governo se transforma, uma vez que a autonomia e o desenvolvimento da pessoa – o meio de expandir a responsabilidade individual – torna-se o foco primordial.[xv]

Tendo em vista todo o referencial teórico aqui trabalhado, com esteio na doutrina e na legislação, a associação da experiência da Fundação Franklin Roosevelt com a ideologia da Terceira Via se faz relevante no sentido de respaldar, doutrinariamente, a pesquisa exploratória de campo cuja análise se fará nos tópicos seguintes.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uma revisão da literatura acerca do tema, bem como uma análise da legislação pertinente (CF/88 e ECA).

Além disso, efetuou-se uma pesquisa exploratória de campo com o intuito de observar a realidade da Fundação Franklin Roosevelt, objeto em apreço, com base no referencial teórico e legislativo.

Utilizou-se a observação não participativa como técnica hábil à apreensão de aspectos relacionados à estrutura, ao funcionamento e à manutenção da instituição. Para tanto, procedeu-se também a entrevistas informais, mediante visitas, com os principais responsáveis pela idealização e execução do projeto, como fundadores e coordenadores.

Pontua-se, finalmente, que utilizou-se o método dedutivo, partindo-se de noções gerais acerca da doutrina da proteção integral e da responsabilidade tripartite para o estudo das especificidades da experiência da Fundação Franklin Roosevelt.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme já foi explicitado, a responsabilidade tripartite congloba três entes (Estado, sociedade e família) como responsáveis pela concretização dos direitos da criança e do adolescente, em especial, no presente estudo, pelo direito à educação, enquanto espécie de direito social. Entende-se que a responsabilidade atribuída às famílias e à sociedade é de extrema importância, tendo em vista que o Estado, embora detenha mais recursos, possui enorme demanda em termos de direitos sociais, não se podendo fazer tão próximo às crianças como os dois outros entes.

Diante de tal importância, percebe-se que a atuação da sociedade, consistente no objeto da pesquisa, deve-se dar de três formas: cobrando ações do Estado, auxiliando-o ou, quando possível, atuando diretamente na concretização de direitos, como ocorre no caso da Fundação Franklin Roosevelt, em que sociedade atua de forma direta, promovendo o direito à educação.

A análise dos resultados se deu com fulcro nas visitas realizadas à instituição, conforme descrito no tópico nº 3 referente à metodologia, por meio das quais se obtiveram dados esclarecedores no que tange à experiência da Fundação.

Durante as diligências, teve-se a oportunidade de conhecer a estrutura física da escola, de conversar com os coordenadores responsáveis pelo projeto e de ter contato com as crianças, passando a entender melhor o seu funcionamento, a forma como se dá a participação da comunidade local, a arrecadação de donativos e outros recursos e o apoio do Estado.

Constatou-se que a escola conta com um quadro de funcionários composto por pessoas contratadas, a maioria pertencente àquela comunidade, e por voluntários que atuam nas atividades periféricas, como dentistas e administradores.

A Fundação Franklin Roosevelt se sustenta por meio de doações e de campanhas, não havendo qualquer auxílio financeiro por parte do Estado. Em se tratando da ação deste, há apenas um ano, iniciou-se a implantação de atividades esportivas por meio do Programa Segundo Tempo, pertencente ao Governo Federal. As atividades desenvolvidas por esse programa, entretanto, nem sempre se dão de forma regular, sendo necessária uma cobrança assídua em relação aos educadores destinados pelo Estado.

Recentemente, após 14 anos da data do início do funcionamento da escola, conseguiu-se a isenção de impostos como entidade filantrópica, tendo a escola, até então, que arcar com os tributos igualmente cobrados das instituições particulares.

Em relação à estrutura física, as instalações oferecem uma quadra esportiva, sete salas de aula, dois refeitórios, uma cozinha equipada com refrigeradores, freezer e fogão, uma sala de leitura, uma sala de informática, um parquinho de recreação, um consultório para dentista voluntário, uma enfermaria, uma sala da coordenação e uma recepção onde se instalam também o secretário e o tesoureiro.

Foi destacado por um dos coordenadores que os problemas de violência, de exploração e de crueldade, quando verificados, são encaminhados ao Conselho Tutelar, não havendo apoio psicopedagógico próprio na instituição. Foram, ainda, observadas algumas dificuldades a serem enfrentadas, como nos casos mencionados no parágrafo anterior, nos quais a vítima de violência e crueldade é removida para outra instituição de ensino, tendo em vista a estrutura não oferecer apoio especializado.

Outra questão a ser enfrentada é a integração de crianças portadoras de necessidades especiais, cuja ausência foi justificada em razão da inexistência de procura desse público em relação à fundação, no entanto não foi informado qualquer trabalho no sentido de promover a educação inclusiva, tendo sido mencionado que, normalmente, as crianças portadores de necessidades especiais se dirigem a outras instituições. Quanto a este aspecto, vale ressaltar que a educação inclusiva é um direito constitucionalmente assegurado (*vide* art. 208, III, da CF/88).

Diante dessa conjuntura, entende-se que devem ser adotadas providências a fim de superar os percalços em apreço, com vistas a que a escola possa atender tanto as crianças vítimas de violência como as portadoras de deficiências que venham a surgir, dando-lhes o suporte necessário.

Percebeu-se que, aos poucos, a escola parece ir ultrapassando os obstáculos necessários para que seja capaz de oferecer uma educação de qualidade às crianças a que se destina, minimizando a conjuntura precária que as cerca.

5 CONCLUSÃO

Desse modo, constatou-se que, com empenho e determinação, é possível à sociedade, ainda que com grande dificuldade, cumprir o seu dever, constitucionalmente previsto, de atuar em prol da efetivação dos direitos da criança, retirando-as da situação de precariedade na qual se encontram.

Chama-se atenção para o fato de que as dificuldades mencionadas não devem ser visualizadas como aspectos negativos da atuação da sociedade no sentido de torná-la inválida ou insignificante. Mesmo com a presença de obstáculos, a Fundação vem conseguindo cumprir o seu dever constitucionalmente consagrado, parecendo revelar, em determinados aspectos, qualidade superior à de muitas escolas públicas, em virtude do compromisso dos profissionais que nela atuam, bem como da integração das famílias dos estudantes, que são levadas a participar de atividades da escola, passando a sentirem-se parte dela.

Vale reiterar, por fim, que, não obstante a participação direta e efetiva da sociedade no caso analisado, sabe-se que o Estado é o principal responsável pela concretização do direito à educação de crianças, em virtude de ser detentor de mais recursos e instrumentos para o fazer. É imprescindível, portanto, a atuação da sociedade também no sentido de exigir do Estado uma postura ativa na efetivação dos direitos fundamentais, em especial, do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BULOS, Uadi Lamêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA, Ana Paula Motta. A efetividade dos direitos sociais das crianças e adolescentes brasileiros e o reconhecimento social de sua condição de dignidade humana. **Revista da AJURIS**. Porto Alegre, v. 37, n. 120, p. 31-52, 2010.

FRANÇA. EFA Development Index (EDI). **UNESCO**: The Education for All Development Index. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-index.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

INGLATERRA. Pearson PLC. **The Learning Curve**. Disponível em: <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking>. Acesso em: 23 jan. 2014

LEITE, Ligia Costa. **Meninos de rua**: a infância excluída no Brasil. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**: Aspectos teóricos e práticos. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25 ed. São Paulo: Malheiros editores, 2005.

SILVA, José Afonso da. Direitos humanos da criança. **Revista trimestral de direito público**. São Paulo, fas. 26, p. 5-13, 1999.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

---

i AMIN, Andréa Rodrigues. Doutrina da Proteção Integral. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**: Aspectos teóricos e práticos. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 54.

ii AMIN, Andréa Rodrigues. Doutrina da Proteção Integral. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**: Aspectos teóricos e práticos. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 55-56.

iii Impende salientar que os conceitos, aqui firmados, dos princípios da prioridade absoluta, da municipalização e do melhor interesse foram formulados com base na obra: AMIN, Andréa Rodrigues. Doutrina da Proteção Integral. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**: Aspectos teóricos e práticos. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 59-72.

iv SILVA, José Afonso da. Direitos humanos da criança. **Revista trimestral de direito público**. São Paulo, fas. 26, p. 5-13, 1999, p. 6.

v SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25 ed. São Paulo: Malheiros editores, 2005, p. 286.

vi BULOS, Uadi Lamêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 784.

vii SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

viii INGLATERRA. Pearson PLC. **The Learning Curve**. Disponível em: <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking>. Acesso em: 23 jan. 2014.

ix FRANÇA. EFA Development Index (EDI). **UNESCO**: The Education for All Development Index. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-index.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

x COSTA, Ana Paula Motta. A efetividade dos direitos sociais das crianças e adolescentes brasileiros e o reconhecimento social de sua condição de dignidade humana. **Revista da AJURIS**. Porto Alegre, v. 37, n. 120, p. 31-52, 2010, p. 33.

xi LEITE, Ligia Costa. **Meninos de rua**: a infância excluída no Brasil. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009, p. 40.

xii LEITE, Ligia Costa. **Meninos de rua**: a infância excluída no Brasil. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009, p. 41.

xiii Os dados utilizados para a produção deste tópico foram obtidos por meio de entrevistas informais realizadas com a coordenadora, com o diretor e com o tesoureiro, durante visitas das pesquisadoras à escola, ocorridas entre os meses de abril e junho de 2013. Foram utilizadas, também informações disponíveis no sítio eletrônico da **Fundação Franklin Roosevelt**. Disponível em: <http://www.ffr.org.br/>. Acesso em 30 mar. 2014.

xiv Cf. GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social- democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999, p. 138-139.

xv GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999, p. 138-139.

Unichristus

RESUMO

2014

CONIVÊNCIA DA FAMÍLIA CEARENSE COM O CORRUPTOR (ATIVO OU PASSIVO) E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Andressa Borges Monteiro Pires, autora; Guilherme Matheus Carvalho Simplício, co-autor
Prof. Dra. Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sanchez, professora orientadora

O objetivo deste resumo informativo é refletir sobre a pesquisa realizada no mês de abril de 2014, tendo problematizado a corrupção existente nos dias atuais, relacionando com a forma que a família cearense é conivente ou não com o problema. Para tanto, foi utilizado o método de pesquisa quantitativa, considerando duas variáveis, sendo variável independente (causa) a família e suas influências sobre a variável dependente (efeito) a corrupção no âmbito familiar. Observamos que se trata de um problema cultural, que desrespeita a declaração dos Direitos Humanos em seu artigo XXII, o qual assegura os direitos sociais e culturais por meio da realização do esforço nacional. Realizaram-se entrevistas no Centro Universitário Unichristus com sede em Fortaleza, com o intuito de analisar como os indivíduos se portam diante de uma situação de corrupção no meio familiar e saber, de forma geral, qual visão se tem acerca do comportamento da população cearense no que compete ao tema em questão. Os resultados encontrados demonstraram que, efetivamente, o problema da corrupção possui o cerne de sua origem no ambiente familiar, como, por exemplo, na pergunta "você acha que quando tem um CORRUPTOR (ativo ou passivo) na família cearense, a família se reúne para impedi-lo?", 85,5% dos que responderam o questionário, afirmaram que não, ressaltando essa negligência familiar, na maioria dos casos, por não se ter um entendimento apropriado a respeito da gravidade do problema e de suas consequências, além de não serem realizadas intervenções devidas, a fim de impedir a ação do corruptor e de efetivar denúncias a partir do momento em que surgem os traços de corrupção. Concluímos que o problema parte da banalização de pequenos atos ilícitos realizados por indivíduos na sociedade que não são devidamente advertidos e repreendidos no ceio familiar, o responsável pela formação ética destes, acarretando a ocorrência da corrupção existente na sociedade cearense. Desse modo, faz-se necessária a divulgação pelo Estado da Declaração Universal Dos Direitos Humanos, que se torna possível com a realização de campanhas na esfera educacional que possibilitem um amplo engajamento da população e proporcionem um melhor entendimento do assunto para aqueles considerados "analfabetos políticos'' por Bertolt Brecht, os quais não têm noção de que a corrupção e a não participação política ferem os direitos humanos e tem efeitos desastrosos.

Palavras-chave: Corrupção. Família. Direitos Humanos.

Unichristus

ARTIGO

2014

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O ENSINO JURÍDICO ATUAL

Fernanda Duarte F.Freitas[1]
Fayga Silveira Bedê[2]

[1]Acadêmica do Curso de Direito do Centro Universitário Christus. Monitora da disciplina Tópicos Especiais em Direito I (2013.2). Integrante do Grupo de Estudos "Direitos Fundamentais: A Mídia Jornalística e o Direito ao Esquecimento"(2014.1). [2]Doutora em Sociologia (UFC). Editora-Resposável pela Revista Opinião Jurídica. Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Christus. Professora de Pós-Graduação (Lato Senso) à Distância da UECE. Professora de Pós -Graduação (Lato Senso) da ESMEC. Organizadora e autora de obras e artigos jurídicos.

"Somente podemos compreender o Direito, seus valores e princípios, se atentarmos para sociedade e a época que os criaram."
(Daniel Torres de Cerqueira).

SUMÁRIO: RESUMO. 1 INTRODUÇÃO. **2 REFERENCIAL TEÓRICO:** 2.1 Diretrizes da educação; *2.1.1 Relatório de* Delors; *2.1.2 Os sete saberes para a educação do futuro*; *2.1.3 Legislação nacional*. 2.2 A arte e sua importância para a sociedade; 2.4 O Ensino jurídico Hoje. **3 METODOLOGIA DA PESQUISA. 4 ANÁLISE DE RESULTADOS. 5 CONCLUSÃO. REFERÊNCIAS**

RESUMO

Nota-se, atualmente, uma imensa defasagem no ensino brasileiro, tanto no nível básico, como no nível superior. Em razão disso, a realidade do ensino jurídico brasileiro também não é diferente. Tem-se incorporada ao seu fundamento a primazia retrograda ao tecnicismo do século XIX, em que as leis e os códigos se apresentam como o norte para a formação do jurista. Há uma crescente desvalorização da raiz social e humanística do Direito, observando-se apenas a lei em sua forma crua, não como um produto dos agentes sociais responsáveis por definir a sociedade. Tendo em vista esse problema, é necessário encontrar uma forma de humanizar o ensino jurídico, considerando o caráter sociológico, e também cultural, que este possui. Não devemos esquecer, pois, que o Direito, assim como tantos outros campos do saber, é um produto cultural, sendo, por conseguinte, uma manifestação dos anseios e dos valores de uma determinada sociedade. Devemos, então, buscar uma forma de introduzir os futuros juristas ao mundo da cultura. Por essa razão, a Arte, como principal forma de expressão de uma sociedade, deve auxiliar os futuros juristas nos estudos dos códigos e das leis, buscando ensinar-lhes a importância destes, sua origem, e, principalmente, seu caráter transformador social. Analisamos tal situação com base na disciplina "Tópicos Especiais em Direito I", disciplina que se volta ao desenvolvimento crítico e humanístico, permitindo ao aluno a possibilidade de confrontar outra realidade, que não a vigente no ensino brasileiro. Buscamos perceber nuances de defasagem dos alunos que iniciam o bacharelado, além de revisão bibliográfica de autores que tratam as questões do ensino no Brasil e no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Ensino Jurídico. Tópicos Especiais em Direito I. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade passa por transformações ao longo do tempo, deixando, no decorrer de seu caminho, vestígios de suas principais características.

Todas as produções sociais ensejam no que hoje compreendemos como cultura. Podemos exemplificar o que foi dito com uma análise rápida de um determinado período histórico, como a "Era Medieval", mais especificamente nas suas relações de subserviência entre patrícios (homens de posses agrárias) e plebeus (camponeses). Essas relações de vassalagem foram responsáveis por caracterizar boa parte dos outros tipos de relações do período.

Um dos meios que transmitem a cultura de uma sociedade para outra é a Arte. Podemos analisar o mesmo período histórico elencado anteriormente, e, se observarmos obras da época, chegaremos à conclusão de que aquele era um período extremamente ligado à religiosidade, em especial à instituição da Igreja Católica Apostólica Romana, pois a arte, nesse período, tinha como principal escopo a representação de figuras sacras.

Se dermos um salto na história, perceberemos diferenças significativas que ocorreram em diferentes períodos, cada um deles sendo representado por grandes trabalhos artísticos.

Devido ao desenvolvimento das pesquisas científicas e ao distanciamento da fé em face da razão, o pensamento antropocêntrico foi gerado, possibilitando diversas mudanças paradigmáticas. *A posteriori*, fomos espectadores de grandes revoluções, enfrentamos duas grandes guerras, mas o homem continuou a produzir arte.

Atualmente, em nossa sociedade, encontramos diversos tipos de manifestações artísticas que representam as mudanças alcançadas no decurso histórico. Como bom exemplo para representar tais transformações, temos o Grafite, manifestação cultural difundida nos Estados Unidos da América nos anos 1970, que não passava de inscrições e assinaturas nos muros realizadas por jovens. O movimento passou a ter bastante influência no Brasil, que, de simples assinaturas, passou a ser incrementado com desenhos em seu entorno e, hoje, é uma forma de representar as frustrações sofridas, principalmente, pela população mais carente.

Concomitantemente à Arte, o Direito tem como principal característica as relações sociais e se desenvolve a partir das necessidades sócias. O Direito, assim como a Arte, segue a cultura, sendo fundamental a compreensão da

sociedade por parte do jurista. São, portanto, a Arte e o Direito produtos sociais que se modificam ao longo da história e nos servem como importante termômetro para entendermos a própria sociedade em que vivemos.

Este trabalho é, pois, fruto da observação, como monitora da disciplina de "Tópicos Especiais em Direito I", situação vigente no ensino jurídico atual.

As observações realizadas ao longo do um ano de trabalho não passaram de uma confirmação de algo que já se pensava: a Ciência Jurídica ainda está intrinsecamente ligada ao tecnicismo do século XIX.

Percebemos que, com essa busca pelo conhecimento técnico, as pessoas, em sua maioria, entendem o Direito não como fato social, como bem levantou Miguel Reale em sua "Teoria Tridimensional do Direito"[1], mas como um conjunto de códigos que devem ser seguidos para regulação social.

"Tópicos Especiais em Direito I" nos possibilitou fazer uma análise geral dos alunos que ingressam no Curso de Direito, permitindo fazer uma identificação dos déficits de conhecimentos e habilidades gerais encontradas por eles. Nesse contexto, a disciplina tem como principal objetivo desenvolver nos discentes habilidades necessárias para o exercício das profissões jurídicas, como produção e interpretação textual, opinião crítica reflexiva e capacidade de argumentação, de forma que dialoguem com os conteúdos das disciplinas dos semestres introdutórios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Diretrizes da Educação

A educação pode ser entendida como "o meio em que os hábitos, os costumes e os valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte."[2] Kant considerou que o papel principal da educação "é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz".

Hodiernamente o ensino, meio utilizado para atingir o fim buscado pela educação, apresenta muitos problemas, mundialmente, e, pensando nisso, uma série de medidas vem sendo buscada para melhorar o sistema educacional.

Veremos adiante algumas das soluções buscadas, inclusive para incorporação nacional.

2.1.1 Relatório Delors

Em 1993, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) convidou o economista Jacque Delors, o qual foi Ministro da Comissão Europeia (1985-1995), para presidir a "Comissão Internacional de Educação para o Século XXI", com o objetivo precípuo de discutir quais os principais obstáculos que a educação enfrentaria nos anos posteriores, além de buscar sugestões para unificar as possibilidades de ensino.

O trabalho resultou em um relatório com seu nome, "Relatório Delors"[3], produzido em 1996, de acordo com os estudos realizados. Segundo este, a educação deve ser construída sobre quatro pilares:

1 - *Aprender a conhecer*: é preciso adquirir instrumentos para a compreensão. Compete incitar nas crianças e jovens a vontade constante de buscar conhecimento;
2 - *Aprender a fazer*: relaciona-se à formação profissional, mas busca uma capacitação não só técnica, como também preocupada em tornar o indivíduo capaz de se adequar às diversas situações;
3 - *Aprender a viver juntos*: deve haver participação e cooperação de todos nas atividades humanas. É necessário também estimular a convivência com as diferenças, de forma pacífica;
4 - *Aprender a ser*: integra os três primeiros pilares, no intuito de formar um indivíduo autônomo, com discernimento e responsabilidade pessoal.

O relatório apontou necessidades urgentes, tanto para a educação de base, quanto para a educação de ensino superior.

Para o Ensino Superior foi concluído, nas palavras de Fernando Frederico de Almeida Júnior[4], que:

> [...] não cabe apenas a missão de formar pessoas aptas para o trabalho qualificado, incumbindo-lhes também e principalmente a tarefa de servir de fonte de desenvolvimento individual, permitindo e facilitando o acesso ao saber desinteressado, nas mais diversas áreas do conhecimento e da cultura humana. Mais que isso, compete às instituições de ensino superior lutar contra a desigualdade social e contribuir para a erradicação da pobreza e da exclusão, sendo de rigor proporcionar a inclusão dos grupos social e economicamente marginalizados.

É de fundamental importância o papel da educação para a sociedade, pois esta assenta os pilares da sociedade, além de perpassar a cultura para as gerações vindouras. Com a deficiência no ensino, apresentam-se problemas que cada vez mais se enraízam e enfraquecem as relações culturais.

2.1.2 Os sete saberes para a educação do futuro

A partir dos questionamentos levantados, foram repensadas outras formas possíveis de reformar a educação mundial buscando, acima de tudo, universalizar e democratizar o conhecimento.

Em 1999, também financiado pela Unesco, o filósofo Edgar Morin escreveu "Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro", fazendo considerações cruciais sobre o problema da educação.

"O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro." E a missão da educação seria para ele "ensinar compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade". Morin aponta, por conseguinte, sete saberes necessários, sendo eles:

> 1º *As cegueiras do Conhecimento: o erro e a ilusão:* é necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão;

> 2º *Os princípios do conhecimento pertinente:* é necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mutuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo;
>
> 3º *Ensinar a condição humana:* o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo se tornado impossível apreender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade comum a todos os outros humanos;
>
> 4º *Ensinar a identidade terrena:* convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes do século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram sólidas, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte partilham um destino comum.
>
> 5º *Enfrentar as incertezas:* seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza;
>
> 6º *Ensinar a compreensão:* a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, da compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.
>
> 7º *A ética do gênero humano:* a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer a espécie humana.[5]

2.1.3 Legislação nacional

Se analisarmos os dois dispositivos supracitados, perceberemos que ambos se relacionam e, portanto, que as discussões acerca dos problemas do ensino encontraram, *a priori*, seus principais problemas. Conquanto, não se pode garantir que resoluções sejam eficazes em plano nacional.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 3º, inciso II, "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: II- garantir o desenvolvimento nacional;" Interpretando o artigo, podemos considerar como uma das formas primordiais de desenvolvimento nacional uma educação de qualidade. Ainda no dispositivo Constitucional:

> 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 para o trabalho; [...]
>
> Art.208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (Grifo nosso)

Percebemos que a educação é um direito constitucional, presente ao longo da Constituição, sendo também uma das garantias sociais previstas no art. 6º. Além do dito, devemos interpretar, de forma extensiva, e considerar este um Direito Fundamental, sendo prescrito no "art. 5º, § 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte."

Em 1996, com base no art. 214, que deixa claro que lei posterior "estabelecerá o plano nacional de educação [...] com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes[...]", foi então sancionada a Lei de Diretrizes Bases para a Educação, a conhecida LDB 9.394/96 que assenta, em seu art.1º: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."

A LDB 9.394/96 também dispõe sobre os cursos superiores:

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover

> a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Grifo nosso)

Mediante o exposto, podemos encontrar, na legislação infraconstitucional, dispositivos que integram a atuação do Estado e determinam como este deve atuar para o ensino que concretiza os valores apregoados pelos estudos acima expostos – Relatório "Delors" e "Os Sete Saberes para a Educação do Futuro". Por fim, devemos considerar que os dispositivos constitucionais apontados alhures devem ser interpretados em *lato sensu*, como bem demonstra a LDB 9.394/96.

2.2 A arte e a sua importância para a sociedade

Ao longo da história, percebemos que a Arte sempre esteve presente, seja como arcaica forma de comunicação, seja como estética para admiração. A Arte é, sem dúvida, um produto humano e, como tal, reflete-se na sociedade.

Mas qual a relevância da Arte para o assunto abordado? Precisaremos, inicialmente, buscar defini-la para, posteriormente, tentarmos mensurar sua real finalidade para a sociedade e consequentemente para a educação.

Mas o que é Arte? Como foi dito anteriormente, a manifestação artística sempre esteve presente nas sociedades, porém, inicialmente, consideraremos apenas as manifestações sociais.

Desde o início dos tempos, considerando os primeiros grupos nômades formados, os homens buscavam comunicar-se, visando, acima de tudo, à sobrevivência. Uma das formas encontradas foram as pinturas, hoje denominadas "Pinturas Rupestres", que serviam, também, para contar histórias e experiências vividas.

Com o passar do tempo, o aumento da complexidade das relações foi se incorporando à atividade artística, e passou a se buscar a noção do "Belo"[6], um conceito que deveria ser transmitido dentro da Arte. Daí, podemos considerar o significado etimológico da palavra, a qual deriva do latim *"ars"*, que significa técnica/habilidade.

Na Grécia Antiga, Platão considerou Arte como via de integração do humano com o divino. Seria uma forma de elevação e, ao mesmo tempo, perigo para o homem, pois os opostos, elevação espiritual e vida terrena, confrontam-se.

Aristóteles fez considerações contrárias, desenvolvendo o conceito de Arte como atividade criadora de formas. Seria, portanto, "determinada faculdade de produzir, dirigida pela verdadeira razão"[7]. Observamos considerações de fundo intelectual, apresentando uma mudança significativa, inclusive das relações sociais.

Posteriormente, no século XIII, Kant considerou que a Arte seria criada a partir de um "Gênio Exemplar", aquele indivíduo que tinha capacidade de produzir, com suas faculdades, uma sensação interior. O campo analisado por Kant é o das finalidades. Para ele, as Artes não possuem nenhum objetivo prático.

Quase um século depois, Hegel considerou que "[...] A arte, pelo seu conteúdo, encerra-se em certos limites, atua sobre uma matéria sensível e, portanto, tem apenas por conteúdo determinado grau de verdade."[8]

Tolstoi considera que "uma definição objetiva de arte não existe; as existentes [...] resumem-se a uma mesma definição subjetiva [...] é uma manifestação de arte como manifestação de beleza e da beleza como aquilo que se agrada."[9]

Percebe-se, com o exposto, que, mesmo com as mudanças paradigmáticas, a Arte é produto histórico, refletindo os anseios sociais e representado as mudanças que determinada cultura passa ao longo dos anos.

Devemos, pelos motivos expostos, considerar a Arte um importante instrumento para facilitar o ensino. Considerando todos os dispositivos analisados anteriormente, o ensino artístico é uma fonte fundamental para garantir a difusão cultural, bem como instrumento humanizador, o qual liga os indivíduos de uma sociedade e auxilia a compreensão das diferentes manifestações culturais.

2.3 O Ensino Jurídico Hoje

O ensino jurídico atual não nos apresenta uma realidade muito diferente da analisada anteriormente, uma vez que há uma desvalorização das matérias propedêuticas em face da, ainda presente, fascinação pelos códigos.

Apesar do novo momento vivido pelo Direito, com teorias, como a de Luis Recaséns[10], o qual defende a flexibilidade para o entendimento razoável do preceito, os bacharéis que se formam encontram-se presos a conceitos superficiais para aplicar, de forma coerente, seus entendimentos.

O tecnicismo aplicado é falho, pois o jurista não tem aptidão necessária para a aplicação do *holos*[11], uma vez que não conhece a sociedade em que se encontra.

É, portanto, fundamental compreendermos os anseios e as necessidades da sociedade em que vivemos. Como já foi exposto em momento anterior, a cultura é a manifestação das relações sociais, sendo as diversas formas de manifestações artísticas meios encontrados para a transmissão de conceitos sociais.

Percebemos, com isso, que há uma relação direta entre a Arte e o Direito, sendo ambos produtos das relações culturais.

Analisando cuidadosamente os dispositivos estudados anteriormente (tópico 2.0), encontramos a importância do conhecimento cultural, como bem apresenta o Relatório de Delors, devendo a educação primar pela inserção de instrumentos que possibilitem a compreensão do mundo, devendo apresentar aplicabilidade direta entre a formação profissional para adequação às diversas situações, uma vez que as mudanças ocorrem cada vez mais rápido. É importante também a inter-relação dos indivíduos.

Encontramos fundamentos legais para a implementação de abordagens culturais no ensino, destacando-se a importância para o pensamento reflexivo e a difusão cultural.

Além da importância dogmática, a Arte apresenta relevante instrumento humanizador. Nesse contexto, devemos considerar o ensino jurídico não para a formação de aplicadores do Direito, mas, sim, para a formação de juristas que sejam capazes de aplicar o conhecimento técnico à realidade dos diversos conflitos surgidos diariamente. Corroborando esse entendimento, Melo Filho, assevera que o:

> [...] desenvolvimento do 'pensamento reflexivo' constitui-se na maior preocupação metodológica do ensino jurídico de graduação que deve ser capaz de estimular o raciocínio e a criatividade, de executar uma visão crítica e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, ou seja, aptos para entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo.[12]

Roberto Lyra Filho já se posicionava sobre isso em meados dos anos 1980, afirmando que:

> [...] existe um equívoco generalizado e estrutural, na própria concepção do Direito que se ensina. Daí é que partem os problemas[...]. Noutras palavras: não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou currículos deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo. [...] Se principiarmos com a idéia redutora do Direito no chamado ordenamento jurídico – único, hermético, estatal – já teremos estabelecido, neste primeiro passo, o engano que vai gerar tudo o mais. [...] Dizer [...] que do Estado organizado emana todo o direito válido [...] é de um ilogismo flagrante. Não se pode admitir como fonte de todo direito o que se pretende juridicamente formado."[13]

Um dos grandes erros que persistem nos cursos jurídicos é a forma de desenvolvimento das atividades discentes, em que se dá maior importância à sala com alunos, professores e códigos. Esquecem-se, porém, da necessidade de possibilitar uma maior abrangência de conhecimentos e de diversidades culturais, como forma de garantir a uma formação de intelectual "completa".

Se observarmos os estudos realizados em torno das deficiências do ensino, de modo geral, perceberemos que não estão distantes dos problemas encontrados no ensino jurídico, e, portanto, devemos considerar as possibilidades de aplicar as soluções encontradas, buscando, principalmente, melhor formação e aproveitamento profissional. Se, de forma combinada, aplicarmos os "Sete Saberes para a Educação do Futuro" e o "Relatório de Delors", por exemplo, teríamos uma facilidade de comunicação com a sociedade e uma formação mais humanística do jurista. É, pois, fundamental que formemos profissionais que saibam "ser"[14], com autonomia para resolução dos conflitos que a sociedade desenvolve.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido a partir da leitura dos autores que tratam dos assuntos abordados. Buscamos um diálogo direto entre esses autores, procurando analisar, principalmente, suas divergências. Foi utilizado como análise de documento um questionário (não tabulado), criado pelo discente João Paulo Claudio[15], e aplicado em sala de aula com o objetivo de identificar quais as melhorias alcançadas ao longo do semestre, com a proposta de ensino da disciplina.

Utilizamo-nos, também, de observações participativas de cunho qualitativo, em que buscamos identificar nos alunos da disciplina "Tópicos Especiais em Direito I" dificuldades que pudessem comprovar nossa tese inicial.

Para essa análise, atividades em grupo desenvolvidas em sala de aula foram realizadas, nas quais se observou a evolução individual de cada aluno. Essas atividades, de cunho artistístico-cultural, como a interpretação de poesias e de letras de canções da música popular brasileira, tinham como objetivos precípuos a pesquisa literária e sua interpretação a partir da ótica dos discentes. Valemos-nos, também, da realização de saraus de poesias e recitais de cartas, tudo com o intuito de buscar a efetiva compreensão que os alunos possuem sobre a sociedade que os cerca, usando, para isso, a arte, tendo em vista as fortes impressões culturais que se encontram nesta, sendo, assim, uma forma de se compreender melhor a sociedade.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS

A observação participativa, bem como o estudo da literatura nos possibilitou a percepção das dificuldades enfrentadas pelos alunos que ingressam no Ensino Superior, em especial, na interpretação textual e na escrita. Essa dificuldade é reflexo de todo um ciclo vicioso que se apresenta desde a educação de base.

Os dispositivos utilizados para a pesquisa, como o questionário e o diário de bordo, auxiliaram-nos na percepção das mudanças que ocorrem do início ao fim do semestre. O desenvolvimento das atividades propostas contribuiu para uma melhora significativa no desempenho dos alunos, refletido nas provas aplicadas no decorrer do semestre.

Os plantões de monitoria foram essenciais para confrontos diretos com as dúvidas e as angustias dos alunos, demonstrando que a implementação do ensino artístico causa transformações e levanta questionamentos no estudante, trazendo-lhe familiaridade às angustias e às discussões acesas em textos poéticos e obras plásticas.

7 CONCLUSÃO

É indubitável a relevância da Arte para o Direito.

Como exposto anteriormente, há uma ligação direta entre o Direito e a Arte, ambos sendo produto dos fatos sociais.

O principal questionamento que nos induziu à produção deste trabalho foi a deficiência do ensino jurídico hoje, que se soma a diversos outros problemas, também trabalhados, como as falhas nas abordagens pedagógicas da educação brasileira, preterindo o entendimento das diversas formas de manifestações culturais em face da "Indústria do Vestibular"[16]

A educação brasileira apresenta diversos problemas que estão ligados diretamente à formação de base dos

estudantes, com problemas crônicos que se somam com o passar dos anos. Além da deficiência precípua, com a chegada ao Ensino Superior, esses problemas agregam-se à busca constante por um objetivo que é imposto pela nova abordagem educacional.

É necessário trazer uma abordagem mais humana para os cursos jurídicos, devendo ser apresentado ao discente a importância social do curso. É forçoso afirmarmos a necessidade dessa formação humana, pois um Curso de Direito não deve objetivar juristas cegos, que aplicam a lei tal qual está posta. Torna-se, pois, inconsistente aplicar métodos hermenêuticos que serão obsoletos por sua falta de familiaridade e utilidade, pois não se pode buscar compreender a lei se o jurista é incapaz de enxergar a norma e, principalmente, qual a sua finalidade social.

Portanto, o objetivo de tornar cada profissional que se forma em um agente social e político deve partir de uma formação humana. Encontramos na arte esse papel fundamentador, cujo objetivo é nos apresentar um quadro social subjetivo, o qual deve ser entendido profundamente e que, quando compreendido, permite maior flexibilidade para as mudanças sociais, além de possibilitar uma aproximação com outras formas e conceitos distintos daqueles anteriormente considerados – codificador do Direito.

Dessa maneira, é essencial que essa transformação atinja, antes de tudo, os docentes que passem a aplicar outras formas de entendimento, como o artístico, objetivando despertar interesse dos alunos para os diversos tipos de manifestações culturais, para, ao fim, formar verdadeiros juristas, capazes de entender o direito como um fenômeno social de extrema importância, responsável por regular as relações humanas e culturais da sociedade.

REFERÊNCIAS

CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo(orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2007.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos; pesquisa bibliográfica projeto e relatório; publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007 a 2009

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003

PERCÍLIA, Eliane. Grafite. **Brasil Escola.** Disponível em: <http://www.brasilescola.com/artes/grafite.htm>. Acesso em: 11 abr. 2014.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética.** 10ª ed. Rio de Janeiro:José Olympio, 2009

TOLSTOI, Lenon. **O que é arte?.**São Paulo: Ediouro, 2001.

1 REALE MIGUEL. **Lições preliminares de direito.** 30ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

2 ENSINO. **Significados**. Disponível em: < http://www.significados.com.br/educacao/>. Acesso em: 25 fev. 2014.

3 UNESCO. Relatório de Delors. Ver site da unesco

4 ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico. O presente do ensino jurídico. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo(orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2007, p. 174-175

5 MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.13

6 Para Platão a concepção de beleza está ligada diretamente ao mundo das "Ideias Puras", onde se formam os pensamentos.

7 ARISTÓTELES. Ética para **Nicômacol** (s/d)

8 HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética**, Ed. Cit., p.47

9 TOLSTOI, Lenon. O que é arte?.São Paulo: Ediouro, 2001, p.65

10 Recaséns, criador de uma das mais recentes escolas hermenêuticas, elabora a "Teoria Vistalista do Direito" defendendo que o Direito é uma forma de vida humana objetivada, caracterizando-se pela soma de fatores humanos como obras de arte, teorias científicas, etc.

11 Devemos considerar a definição de Aristóteles em "Metafísica", o qual afirma que "o todo é maior do que a simples soma das partes". O conhecimento *holístico* seria a capacidade de integrar conhecimentos diversos nas atividades que se exerce, no caso do Direito, é importante que o jurista consiga aplicar conhecimentos outros que não só as normas codificadas.

12 MELO FILHO. Ensino jurídico e a nova LDB. In: OAB. Conselho Federal. **Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997, p.104-106.

13 FILHO, Roberto Lyra. **O Direito que se ensina errado**, p 5-9.

14 Quarto pilar do Relatório de Delors: saber ser, o qual representa a soma dos quatro outros pilares (vide tópico 2.1.1).

15 Graduado em História (UFC). Professor de História do Brasil do colégio Antares. Discente do Curso de Direito do Centro Universitário Christus.

16 O papel atual das escolas hoje, antes de formar cidadãos, é de capacitar seus alunos paro o ingresso no Ensino Superior, criando um mercado acirrado, de escola contra escola. Essa prática é recorrente em instituições particulares, ficando as escolas públicas a cargo do Poder Executivo, o qual não tem demonstrado, nos últimos tempos, preocupação com a qualidade dos ensinos Fundamental e Médio.

Unichristus

ARTIGOS

2015

DIREITOS HUMANOS: UMA ETERNA QUESTÃO IDEOLOGICAMENTE POSICIONADA ENTRE ESQUERDA E DIREITA?

Andressa Borges Monteiro Pires, Autora[1]
Guilherme Matheus Carvalho Simplício, Autor[2]
Gabrielle Bezerra Sales, Professora Orientadora[3]

[1]Graduanda em Direito pelo Centro Universitário Christus (Unichristus), terceiro semestre. E-mail: andressabpires@hotmail.com. [2]Graduando em Direito pelo Centro Universitário Christus (Unichristus), terceiro semestre. E-mail: guilhermecarvalhos@yahoo.com.br. [3]Doutora em Direito pela Universidade de Augsburg (Alemanha) – UNIA sob a orientação do Prof. Dr. Joerg Neuner, graduada e mestre em Direito pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Professora e Coordenadora Geral do curso de Direito do Centro Universitário Christus – Unichristus. E-mail: gabriellelinhares@hotmail.com

RESUMO

Os direitos humanos não são direitos quaisquer, são direitos que se diferenciam dos demais por particulares aspectos. A universalidade é um desses diferenciais e a deturpação dessa ideia faz que grupos sociais se apropriem, como únicos protetores e criadores desses direitos, de forma política, extremada e ideológica. Lastreado em pesquisa bibliográfica e utilizando do método qualitativo de pesquisa, o presente artigo objetiva refletir acerca da ideologia contida nos direitos humanos e a utilização deturpada dos termos direita e esquerda. Os resultados encontrados demonstram que, efetivamente, a utilização dos termos direita e esquerda, como uma apropriação política de grupos diversos para defender os direitos humanos, em nada influi para uma concepção universal desses direitos. Isso indica, por fim, que os direitos humanos não possuem donos, não são próprios de determinados povos ou grupos políticos, são uma construção histórica e não devem ser convencionados como ideologia política.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Universalidade. Ideologia.

ABSTRACT

Human rights are not considered any common rights. In fact they are differ from others by particular aspects. Universality is one of these differentials, and the misrepresentation of this idea makes some social groups take over the concept in political and ideological ways as the only protectors and creators of these rights. Based on bibliographic research and adopting qualitative research method, this paper aims to reflect on the ideology contained in human rights, and on the distorted use of the political terms right and left. Results show that the use of the terms right and left by some political groups attempting to protect human rights, do not influence the universal concept of these rights. Finally, human rights have no owners, nor are they from certain people or political groups. They are certainly a historical construct and should not be considered a political ideology.

Key-words: Human Rights. Universality. Ideology.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos humanos não são direitos quaisquer, são distintos em relação aos demais direitos por apresentarem como características, seguindo o pensamento de Alexy (2000), a validez moral, a fundamentalidade, a abstração, a prioridade e a universalidade, sendo esta última de maior destaque.

Em relação à característica universal dos direitos humanos, é inconcebível a ideia de que esses direitos são oriundos de certo povo ou classe de pensamento específico, ou seja, os direitos humanos não possuem únicos criadores e defensores, como pensam aqueles que se apropriam desses direitos para levantar como bandeira ideológica e negar a possibilidade de outras classes de pensamentos diversos contribuírem para o crescimento e o melhoramento deles.

Nesse sentido, fica explícita a independência dos direitos humanos em relação às ideologias que surgem de forma apaixonada, como a imposição dos termos **direita** e **esquerda**, os quais são inoportunos, imperfeitos e anacrônicos para a realidade atual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Direitos humanos

É da essência humana se indignar com injustiças cometidas contra seus próximos[1]. Entretanto a história da humanidade é repleta de exemplos que evidenciam a arbitrariedade de determinados povos dominantes – soberanos – no sentido de tolher direitos do povo[2], utilizando-se tratamentos distintos a diferentes classes sociais e culturais, dos tempos remotos à contemporaneidade.

De fato, disparidades de tratamento e injustiças são utilizados por soberanos – em diversos casos, a fim de manterem-se no poder – e, quando praticadas sucessivamente contra um mesmo povo ou certo grupo – humano – estimulam reações contrárias ao regime opressor com o fito de adquirir liberdades e garantias para esses mesmos seres humanos; reações que não devem ser específicas a interesses de somente um povo ou de um Estado, mas que devem,

1 George Marmelstein lembra, ainda, que "A ideia de justiça, de liberdade, de igualdade, de solidariedade, de dignidade da pessoa humana, sempre esteve presente, em maior ou menor intensidade, em todas as sociedades humanas. Portanto, a noção de direitos do homem é tão antiga quanto a própria sociedade...". (MARMESTEIN, 2014. p. 27). Esses valores citados por Marmelstein são vistos em quase todas as sociedades, inclusive em civilizações antes de Cristo, como o Código de Hamurabi, na Mesopotâmia, em 1800 a.C.

2 Exatamente o contrário à essência humana.

conjuntamente e ao contrário, ser de interesse e representar uma obrigação a toda comunidade internacional (DORNELLES, 2013), pois todos são seres humanos.

Dessa forma, a dimensão histórica[3] em muito influi para a concretização dos Direitos Humanos, pois estes nascem em determinadas circunstâncias como reação aos regimes despóticos que impossibilitavam que as pessoas gozassem de direitos básicos, como os de liberdade e igualdade. Nesse sentido, Celso Lafer (1988) discute o pensamento de Hannah Arenth, o qual confirma essa dimensão histórica dos direitos humanos, defendendo a ideia de que estes são elaborados em conjunto pelos homens.

O momento histórico, nesse sentido, é a circunstância que permite que uns sejam dominantes e outros sejam dominados em determinado instante. Afirma Marilena Chauí (2012, p. 24), dessa forma, que:

> É, portanto, das relações sociais que precisamos partir para compreender os conteúdos e as causas dos pensamentos e das ações dos homens e porque eles agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las. Porém, novamente, não se trata de tomar essas relações como um dado ou como um fato observável, pois nesse caso estaríamos em plena ideologia. Trata-se, pelo contrário, de compreender a própria origem das relações sociais e de suas diferenças temporais, em uma palavra, de encará-las como processos históricos.

Nesse sentido, a exemplo de situação em que os regimes opressores impossibilitavam grupos humanos de gozarem de seus direitos, é possível citar o cenário pré-revolução burguesa e os regimes totalitários, em especial os de Hitler e Stalin, os quais injustiças e crueldades cometidas contra a raça humana fizeram que a sociedade se indignasse e refletisse acerca da importância de se ter um efetivo sistema de garantias em meio a evitar comportamentos que, desvirtuados da realidade, fizessem que as pessoas sofressem consequências negativas. Nessa linha de pensamento, George Marmelstein (2014, p. 3) ensina que:

> [...] após o nazismo, os juristas no mundo todo sentiram a necessidade de desenvolver uma teoria jurídica mais comprometida com os valores humanitários como forma de recuperar a legitimidade da ciência do direito que havia sido profundamente abalada em razão da "legalização do mal" levada a cabo pelo regime de Hitler.

O efetivo sistema de garantias representa interesse de toda comunidade internacional, pois a raça humana é de interesse de todos. Dessa forma, o reconhecimento da importância de um efetivo sistema que evite comportamentos despóticos, em vista desse histórico, são os direitos humanos, direitos que, positivados em plano internacional, limitam o poder do Estado e garantem a dignidade da pessoa humana.

Esses direitos são o reconhecimento de que as atrocidades cometidas durante um longo período na história da Humanidade – dos humanos contras os próprios humanos – não são mais cabíveis no presente. São o resultado de que, apesar da falha em proteger a Dignidade da pessoa humana, arbitrariedades no sentido de tolher direitos essenciais a uma vida digna não serão mais possíveis. Os valores da humanidade devem ser levados em consideração.

Hannah Arendt, inclusive, discute que o crescimento, na afirmação dos direitos humanos, exige que haja uma maior interação política dos cidadãos do Estado – que só teriam pleno acesso aos direitos humanos por meio da cidadania. E, nesse sentido, o primeiro direito humanos o qual, por consequência, emana todos os diversos direitos humanos é o direito a ter direitos, direitos "que a experiência totalitária mostrou que só podem ser exigidos através do acesso pleno à ordem jurídica que apenas a cidadania oferece". (LAFER, 1988, p. 166).

Dessa forma, errando é que foi possível reconhecer que os Direitos Humanos não são direitos quaisquer, são direitos que representam a defesa dos humanos contra os próprios humanos[4], são uma forma encontrada para evitar e livrar que sejam – novamente –cometidas injustiças que comprometam a dignidade da pessoa humana. Sendo interessante perceber que, somente depois de cometidas grandes violações aos seres humanos, é que o direito sem importou em legislar a fim de evitá-las.

Assim, afirmar que os direitos humanos não são direitos quaisquer necessita, simultaneamente, de características que os possam diferenciar dos outros direitos e importa considerar com Robert Alexy (2000), na parte inicial do texto sobre *La institucionalización de los derechos humanos en el Estado constitucional democrático*, que algumas das particularidades que diferenciam esses direitos são a validez moral, a fundamentalidade, a abstração, a prioridade e a universalidade.

A validez moral é a característica que justifica a existência dos direitos humanos, pois "Um direito é moralmente válido se puder ser justificado contra cada um e todos aqueles que estão aptos a tomar parte de um discurso racional. Nesse sentido, a validade moral é uma validade universal." (ALEXY, 2013, p. 71).

A fundamentalidade expressa o fato de os direitos humanos não protegerem tudo o que é de interesse aos seres humanos, mas somente as mais básicas reivindicações para um vida digna. Já a abstração é uma característica em relação ao objeto dos direitos humanos a qual pressupõe que seu objeto seja geral, no sentido de não haver um interesse concreto ou específico para os direitos humanos.

A prioridade indica que os direitos humanos são a baliza do ordenamento jurídico e não poderia este invalidar os Direitos Humanos, pois "*La observância de los derechos humanos es una condición necesaria de legitimidad del derecho positivo*" (ALEXY, 2000, p. 29).

3 Norberto Bobbio (2004) em seu livro "A Era dos Direitos", defende que do ponto de vista teórico os Direitos do Homem são direitos históricos, pois caracterizam as novas liberdades adquiridas por meio de lutas contra velhos poderes e, além disso, são de acordo com a época histórica presente, não surgem todos por completo.

4 Seres que, apesar das características que os distinguem dos outros – seja de nascença ou com relação a seus costumes – merecem igual respeito e não devem ser ignorados em detrimento de outros. E, por causa disso, não deve haver uma distinção, nenhum grupo ou indivíduo é superior ao outro (COMPARATO, 2010).

Por fim, a universalidade dos direitos humanos é a característica principal, pois dizer que a titularidade desses direitos é universal indica que todos poderiam requerer os seus direitos e, além disso, que discorrer sobre os direitos humanos pressupõe que não poderiam ser direitos de determinada classe ou de outra.

Traçando um paralelo com as características que diferenciam os direitos humanos de outros direitos e utilizando, principalmente, a característica da universalidade desses direitos, não faz sentido haver uma distinção entre determinados grupos políticos que defendem classes diferentes.

Seria incorreto afirmar que os direitos humanos são próprios de algum grupo político. A denominação política de grupos de direita ou de esquerda em nada influi para um alargamento desses direitos, pelo contrário, em muito pode ser usado para tratar esses direitos como próprios de determinadas pessoas e desvirtuar sua característica de universalidade.

2.2 Quem são os donos dos direitos humanos?

Existe uma preconcepção de que os direitos humanos são conquistas que foram e são feitas apenas por uma determinada classe pensante, a qual se denomina responsável e defensora desses direitos.

A autora Fernanda Frizzo Bragato (2014) retrata bem isso no texto Para além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos: contribuições da descolonialidade, quando fala sobre o ponto de vista histórico-geográfico, em que os direitos humanos seriam resultados de lutas europeias, sem contribuições de outros povos, realizados durante a primeira geração dos direitos humanos sob alicerce do pensamento liberal.

Dessa forma, são excluídos os conceitos de direitos humanos para os povos não ocidentais e, mais especificadamente, para os povos não europeus, havendo, assim, uma única classe, povo, cultura ou pensamento detentor da construção dos direitos humanos (BRAGATO, 2014).

Consequentemente, Bragato (2014, p. 211-212) fala sobre a reação dos povos não europeus (latinos) por não poderem compartilhar seus pensamentos ou serem excluídos, desprezados na construção dos direitos humanos, surgindo, assim, um novo ponto de vista sobre os direitos humanos, o qual gera uma ruptura com o modelo europeu e nega as contribuições europeias, tomando como referência a realidade latino-americana. Daí a expressão **descolonizar o pensamento**. "A ideia de desobediência epistêmica, proposta central do pensamento descolonial, tem a ver com a necessidade de descolonizar o conhecimento. Essa conclusão decorre da constatação de que existe uma face oculta e encoberta da modernidade: a colonialidade".

Com a ruptura da descolonização, podem ser observadas críticas e mudanças das concepções antes entendidas como absolutas. Porém, ao mesmo tempo, é notória a negação ao pensamento europeu.

O tipo de concepção de direitos humanos que exclui os demais pensamentos não são ideias, já que direitos humanos são universais, entretanto não deixa de possuir sua consistência e validade (BRAGATO, 2014). Ao mesmo tempo, a nova concepção que se forma e se insurge também pode ser excludente se negar tudo o que já foi produzido antes.

Bragato (2014, p. 227) esclarece bem isso:

> O pensamento descolonial implica considerar a ideia de direitos humanos como um desenvolvimento global, no qual há mais de um agente e uma sociedade que aceita e pratica esta ideia ou alguém que inaugurou ou acelerou este processo. Esta construção envolve uma pluralidade de agentes que, tanto cultural quanto socialmente, muda os rumos e os fins dos direitos humanos de uma forma imprevisível. Essa perspectiva histórica é essencial para alcançar a universalidade dos direitos humanos, pois todas as sociedades e as comunidades humanas podem se identificar com o seu conceito e contribuir para a especificação do seu conteúdo normativo, precisamente porque já faz parte de sua própria história e suas experiências atuais. Relativizar o papel da Modernidade europeia e permitir-se ver ideias, lutas, pensamentos e histórias periféricos é o primeiro passo para reformular o discurso dominante dos direitos humanos.

2.3 A díade que compromete a universalidade dos DH´s

Surgiram com a Revolução Francesa os termos direita e esquerda, os quais repercutem de forma intensa até hoje, embora ocorrendo com um viés deturpado dos respectivos significados de origem.

Bobbio (1995) com sua obra Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política demonstra que a distinção nasceu com a Revolução Francesa para dividir o universo político em duas partes opostas e que não há mais razão para ser utilizada.

O autor caracteriza a utilização da díade nos tempos modernos como inoportuna, devido à inutilidade de dividir o universo político com base no critério de ideologias; imperfeita, devido à existência de um terceiro polo que não importa saber se é superior ou intermediário; e anacrônica, com as mudanças do contexto social e político. Assim, os significados da díade não são mais compatíveis com a realidade (BOBBIO, 1995).

De acordo com Bobbio (1995, p.47-48),

> [...] as duas etiquetas se tornaram meras ficções e, na realidade, diante da complexidade e novidade dos problemas que os movimentos políticos devem enfrentar, os 'destros' e os 'esquerdos' dizem, no fim das contas, as mesmas coisas, formulam, para o uso e consumo de seus eleitores, mais ou menos os mesmos programas e propõem-se os mesmos fins imediatos... De fato, são apenas estes nomes diversos que acabam por gerar a falsa crença de que existem ainda contraposições que na realidade não existe mais, bem como para alimentar disputas artificiais e enganosas.

Destaca-se essa questão, pois a distinção de direita e esquerda tomou, hoje, um caminho que separa grupos com pensamentos diferentes que, supostamente, não podem ter ideias compartilhadas, e todos devem (dever no sentido de

obrigação) posicionar-se em uma das duas opções, formando ideologias inimigas.

Assim, a divisão atual de direita e esquerda entra em conflito com a característica da universalidade dos direitos humanos, a qual já foi tratada nesse artigo, por poder fazer parte das distintas formas de pensamento e culturas. Os ideais dos direitos humanos passam a ser segregados e monopolizados por uma distinção inoportuna, imperfeita e anacrônica, como diz Norberto Bobbio (1995).

De acordo com as características dos direitos humanos, não é necessário possuir um determinado conjunto de ideologias e pensamentos para que se possa ser um defensor desses direitos universais. Além disso, não é uma díade (direita e esquerda) que irá segregar o significado e a titularidade dos direitos humanos. Assim como Bobbio (1995) trata na sua obra Direita e esquerda a falta de razão para a distinção ser utilizada.

2.4 Pontos de vista sobre a igualdade

Ainda, insistem-se em empregar os termos direita e esquerda. Nos dias atuais, podem-se encontrar algumas diferenciações, alguns posicionamentos e visões de mundo entre os adeptos de tais termos ainda recorrentes. Um dos meios de diferenciação seria a diferente abordagem sobre a igualdade.

Nesse contexto, a igualdade é um tema de bastante abrangência para quem estuda os direitos humanos, pois vincula-se a ideia de dignidade humana no que tange à igualdade material, a qual é essencial para que haja uma equiparação de oportunidades básicas para o desenvolvimento dos indivíduos, *verbi gratia*, a oferta de educação para todos. Outrossim, a igualdade formal auxilia na efetivação dos direitos fundamentais positivados destinados a todos os cidadãos. Entretanto, sob outra ótica, o excesso de igualdade pode afetar a formação íntima do indivíduo, ou seja, sua autonomia de pensamento. Assim, a possibilidade de uma sociedade diversa e marcante fica restringida ao igualitarismo. Por isso, também é essencial para a construção dos direitos humanos a busca pela conservação do pluralismo social.

Partindo-se do juízo de fato de que os homens são tão iguais quanto desiguais, podem-se ramificar duas vertentes: a dos igualitários e a dos inigualitários. A primeira vertente considera mais importante aquilo que une os homens, ou seja, a eliminação, quase total, das desigualdades. Já na segunda vertente, preza-se pela conservação não de todas as desigualdades, mas de boa parte, para se fundar a boa convivência, assegurar a diversidade. (BOBBIO, 1995, p. 104-105).

Fazendo uma analogia à proposta de Bobbio, grupo adepto do termo **esquerda** tende à vertente igualitária e, em oposição, o grupo adepto do termo **direita** tende à vertente inigualitária.

Como diz Bobbio (1995, p. 96): "O conceito de igualdade é relativo, não absoluto." Essa relatividade nasce das diferentes formas de se enxergar o mundo, e nenhuma anula a outra. O que nos deixa claro que ao trabalhar os direitos humanos não deve haver uma fórmula de pensamentos que direcione para os posicionamentos corretos, o que remete, mais uma vez, à característica universal desses direitos.

É a partir das diferentes visões de grupos de direita e de esquerda que Bobbio (1995) fala que os bons ou os maus podem vir tanto da direita como da esquerda, dependendo de onde provenha o ponto de vista.

2.5 Os extremos

Finalmente, é interessante enfatizar a incoerência da utilização das concepções ultrapassadas de direita e esquerda para que se possa defender e garantir com legitimidade o respeito e a garantia desses direitos de suma importância para a sociedade, uma vez que a dignidade humana não possui criadores ou donos, sendo todos, de qualquer posicionamento político, aptos a soerguer esse valor.

Geralmente, extremistas não aceitam outras formas de pensar sobre os direitos humanos devido às diferenças de posicionamentos políticos ou sociais. Por exemplo, quando se escuta de um extremista dizer que aqueles que não são pró legalização do aborto ou pró legalização da maconha são contrários a direitos como a autonomia e a liberdade sobre o próprio corpo, não possuindo autoridade para defender os direitos humanos. Da mesma forma, quando se escuta um extremista de outra ala dizer que quem é contra a redução da maioridade penal ou a favor da reforma agrária ignora o problema da impunidade e não respeita a propriedade privada, não tendo legitimidade para defender tais direitos. Ou, ainda, quando se veem partidos políticos usarem os direitos humanos como propriedade e bandeira política.

Como se pode observar, extremistas possuem um conjunto de posicionamentos ideológicos que eles entendem ser os mais justos e adeptos aos direitos humanos, sendo intolerantes com os quais possuem posicionamentos contrários.

Isso ilustra o fracasso daqueles que tentam de forma forçada sobrepor seus pensamentos sobre os demais, identificando-se como únicos defensores de direitos humanos, distanciando dos valores que sustentam a dignidade humana e, consequentemente, os direitos humanos. Os extremistas de direita e de esquerda, que nada mais são do que irmãos gêmeos:

> [...] fica bem claro que um extremista de esquerda e um de direita têm em comum a antidemocracia (um ódio, senão um amor). Porém, a antidemocracia aproxima-os não pela parte que representam no alinhamento político, mas apenas na medida em que representam as alas extremas naquele alinhamento. Os extremos se tocam. (BOBBIO, 1995, p. 53).

Além das contradições entre posicionamentos no plano teórico, também existem as contradições entre princípios e direitos fundamentais no plano concreto da Constituição, por exemplo, quando entram em conflito o direito à liberdade de empresa e o direito à privacidade e à intimidade, sendo necessário o uso da ponderação para que tais direitos antagônicos possam conviver.

A verdade é que todos convivem em um Estado Democrático de Direito, onde a participação política

dos cidadãos é necessária com todas as divergências de pensamento. O que não se adequa a esse sistema são modelos radicais e intolerantes pensamento.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os dados, do ponto de vista técnico, para a formulação da pesquisa foram obtidos por meio de estudos bibliográficos referentes ao assunto. A pesquisa, ainda, é de cunho qualitativo, uma vez que visa a estudar a problemática contida na ideologia dos direitos humanos e a utilização destes como extremismo e meio para desvirtuar a realidade política, possibilitando para a existência de dois polos opostos, no que tange à política, desvirtuando a universalidade dos direitos humanos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após breve análise das características que diferenciam os direitos humanos dos demais direitos, na visão de Robert Alexy (2000), constata-se que a universalidade é uma característica própria dos direitos humanos, importando considerar que os direitos humanos são direitos de todos, sendo inconcebível afirmar que seriam próprios de certas classes ou grupos de pensamento.

A ideologia contida nos direitos humanos produz resultados no sentido de desvirtuar a característica de universal ligada intrinsecamente aos direitos humanos. No entanto, a partir de um desenvolvimento mais aprofundado dos direitos humanos e de sua razão de ser, em nada influi para uma expansão destes direitos a denominação política de grupos de direita ou de esquerda.

Dessa forma, a dicotomia direita e esquerda esvazia ideologicamente a real motivação dos direitos humanos no Estado Democrático de Direito, isto é, fazer respeitar e proteger a dignidade da pessoa humana – razão de existência e fim último de todo o sistema jurídico (COMPARATO, 2010). Nesse sentido, faz que as chances de efetivação destes sejam consideravelmente minimizadas.

5 CONCLUSÃO

Os direitos humanos provêm de um conjunto de lutas históricas de diversos povos que tinham como fim conquistar liberdade e livrar-se da opressão de déspotas. Por isso, esses direitos são uma conquista de grande importância para a humanidade, que evoluiu para a liberdade e para a construção do Estado Democrático de Direito, ou seja, para um Estado que, na visão de Alexy (2000), contenha a ideia democracia vinculada **à** formalidade de suas normas com força jurídica vinculante.

Desse modo, de acordo com as origens dos direitos humanos, é errôneo dizer que tais direitos são particulares às lutas de determinados povos, mas sim universais. Essa característica permite que diversas culturas e formas de pensamento contribuam para o seu crescimento e sua evolução.

Ultimamente, alguns grupos sociais ou políticos tentam utilizar os termos **direita** e **esquerda** para diferenciar, particularizar e dividir quem deve ser protetor desses direitos. Logo, fica claro que essa aplicação não cabe **à** característica universal dos direitos humanos nem **à** realidade social, pois esses termos são ultrapassados, visto que o verdadeiro sentido deles provém da Revolução Francesa, havendo uma deturpação **para servir como ideologia política.**

Dessa forma, os direitos humanos não possuem **donos**, são uma construção da interação entre diversos povos, sendo **universais** e livre de ideologias políticas, pois não se prendem a formas particulares de pensamento, mas a diferentes formas de ver o mundo.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert**.** *La institucionalización de los derechos humanos en el Estado constitucional democrático. Traducción* de María Cecilia Añaños Meza. ***Derechos y libertades***, n. 8, 2000, p. 21-41.

ALEXY, Robert. A existência dos direitos humanos. In: ALEXY, Robert et al (Orgs.). **Níveis de Efetivação dos direitos Civis e Sociais**: um diálogo Brasil e Alemanha. Joaçaba: Unoesc, 2013.

BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos** (Online), v. 19, p. 201-230, 2014. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/5548/2954>. Acesso em: 06 mai. 2015.

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda**: razões e significados de uma razão política. São Paulo: UNESP, 1995.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MARMESTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ISBN 978-85-9523-054-5