

A educação como medida de não repetição nos casos brasileiros do Sistema Interamericano de Direitos Humanos

Letícia Brambilla de Ávila¹

Sandro Rogério Monteiro de Oliveira²

RESUMO

A ratificação de Tratados Internacionais de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos permite que casos de violação sejam levados ao Sistema Interamericano. As decisões desses casos trazem em seu bojo medidas de não repetição. Entre elas, encontram-se orientações e condenações destinadas ao Brasil que prevêm políticas e ações educativas em direitos humanos.

Palavras-chave: direitos humanos, educação, sistema interamericano, corte, comissão

¹ Pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Professor Adjunto na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre e Doutor em Direito Constitucional pela PUC-SP.

INTRODUÇÃO

O conceito de direitos humanos advem de uma longa formação histórica que se inicia na Antiguidade e percorre o tempo até os dias atuais. Notadamente, na contemporaneidade, as guerras mundiais e o nazismo deram força para criação de normas de direitos humanos, com início com a Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948.

A partir desse contexto, tem-se uma origem europeia e ocidental das bases dos direitos humanos contemporâneos. Desse modo, questiona-se sua validade para todas as culturas além da Europa e do ocidente. Se por um lado há um embate entre o universalismo desses direitos e ao relativismo dessas culturas, há alternativas de diálogo e de reconhecimento que buscam conciliar essas contradições.

No contexto latino-americano, apesar da internacionalização do direitos humanos, violações passam a ser sistemáticas com a instauração de Ditaduras a partir da década de 70 do século XX. Assim, os militantes contrários aos governos ditatoriais passam a incluir em sua agenda direitos humanos e o início da reivindicação por educação em direitos humanos.

Apesar de uma longa trajetória e de conquistas democráticas, a efetividade desses direitos ainda necessitam de reparação, como em casos brasileiros levados ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

1. A perspectiva contemporânea de Direitos humanos

Os direitos humanos devem ser entendidos como fruto de um processo histórico, que envolve a luta por direito contra poderes, ainda que sejam muito básicos. A noção de direitos tal qual se tem hoje passou por um processo histórico em que se buscou por mais liberdades individuais contra o Estado e posteriormente, no século XX, buscou galgar um Estado Social mais efetivo para além de uma cidadania individual.³

A noção de pessoa humana pode ser entendida em cinco fases. A primeira no período Axial entre os séculos VIII e II a. C., quando se constitui a ideia de direitos universais. A segunda fase se dá a partir do século VI, tendo na Idade Média a construção do início do que temos como princípio da igualdade. A terceira fase se

³ PASSOS, Jaceguara D. da S. Evolução História dos Direitos Humanos. Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina, ano VII, n. 13, 2016. p. 232-233.

relaciona com o conceito de sujeito de direitos, oriundo do pensamento kantiano, trazendo à ideia de dignidade da pessoa humana um valor absoluto. A consolidação do conceito se dá na quarta etapa com o surgimento do pensamento da liberdade de agir individual de acordo com seus valores. Por fim, a quinta etapa com grande influência existencialista traz destaque para a personalidade individual enquanto elemento único.⁴

Na atualidade, a concepção de direitos humanos se volta ao contexto pós guerra vivido na Europa. Na Carta de 1945, elaborada na Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, por meio da qual foi criada a ONU, refere-se a esse período como “gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade”.⁵ Em 1948, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar das divergências entre os blocos ocidental e soviético.

Após a Guerra Fria, a Conferência Mundial de Direitos Humanos, em 1993, com número de países participantes muito mais expressivo e diverso, adota a Declaração e Programa de Ação de Viena, cujo propósito é expresso como “promover o respeito universal e a observância e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas”.

Numa realidade tão ampla de países, é necessário pensar: é possível estabelecer normas comuns? Ou ainda, é possível estabelecer normas por meio de um autêntico processo de diálogo político de forma horizontal, democrática e equilibrada? Como dito, o marco contemporâneo de direitos humanos advém de uma Carta de países ocidentais e colonizadores europeus, ou seja, claramente, não se parte de uma visão universalista e pluralista.

É preciso observar, no entanto, que a realidade da ONU nos dias atuais é diversa. Pois a maioria dos países a integram. A própria Conferência de 1993 possui lógica distinta, quando, por exemplo, a China pode contestar a própria existência da ideia de direitos humanos.⁶

Assim, junto do conceito de direitos humanos, duas vertentes ganham relevo: o universalismo e o relativismo cultural. Na primeira, em que se acredita em

⁴Ibidem. p. 233-235

⁵ ONU. Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional.

⁶ FACHIN, Melina. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. In: Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 78

um parâmetro universal, é necessária a crítica de que essa posição, vinda do pós-guerra e de uma realidade que afetou muito a Europa e o Japão, é eurocêntrica e, ao menos em alguns aspectos, etnocêntrica.

Etnocentrismo é “uma visão de mundo onde nosso próprio grupo é tomado com centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.” Nessa perspectiva, é prejudicado o reconhecimento do outro e, principalmente, a relação entre o “eu” e o outro. Porque mais do que reconhecer o outro é indagar-se sobre como se posiciona: estamos mesmo reconhecendo o que é diferente de nós como sujeito com dignidade humana?⁷

De outro norte, há corrente relativista que considera impossível um conceito de direitos humanos, pois a própria cultura possui seus valores e suas normas. Porém, é incontestável, conforme Boaventura, que em que pese a maioria das pessoas não sejam sujeitos de direitos humanos, esse conceito tem adquirido uma dimensão universal.

Assim, reconhece-se a diversidade cultural como uma potenciadora para os direitos humanos e tomando como referência o conceito de que as culturas

são redes de significados com os quais os humanos se envolvem em sua trama e os distingue a partir do conjunto de comportamentos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam as diversas sociedades ou grupos sociais, o que abrange para além das letras e das artes; os modos de vida; as maneiras de viver e conviver; os sistemas políticos, jurídicos, religiosos, econômicos e sociais; as tradições; os valores e as crenças⁸

A ampliação de Estados com a ONU e a crescente globalização da economia ensejam a crítica do relativismo cultural, uma vez que o modelo ocidental de economia e de cultura avança em outros países, os quais possuem também suas realidades. Para essa concepção, a própria cultura é a fonte para os seus direitos fundamentais, de modo que cada local é bastante, de acordo com sua História e sua cultura, para produzir e aplicar suas normas, dispensando, desse modo, normas universais internacionais.⁹

⁷ URQUIZA, Antonio H. A. Direitos Humanos e Cidadania- A Educação em Direitos Humanos e a Diversidade. In: URQUIZA, Antonio H. A. (org.). Formação de Educadores em Direitos Humanos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014. p. 24

⁸ GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 68

⁹ PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e Justiça Internacional. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 16-17

Joaquín Herrera Flores critica ambas as definições, tanto universalistas quanto relativistas. Aponta que ambas representam uma medida de um padrão de exclusão, ou porque se centram nas normas abstratas universais ou na cultura. Nesse aspecto, as normas e a cultura representam um centro e a partir dele exclui-se o que está fora. Assim, deve-se partir das muitas periferias existentes, instigando o olhar para os direitos humanos como todas as lutas por dignidade humana, sejam elas contrárias à lei ou à cultura.¹⁰

A UNESCO reconheceu a diversidade cultural como patrimônio da humanidade. Isso é um reflexo concreto que além de parâmetros de direitos universais, é necessário reconhecer a pluralidade das sociedades, isto é, esses parâmetros não podem ser baseados em localismos e tampouco em etnocentrismos.

Assim, mais do que normas e tratados internacionais, pode-se compreender os direitos humanos como construções sociais, em que vão sendo atribuídos significados a esses direitos e são dados destinos a eles.

Como diz Bobbio, os direitos “nascem quando podem, não quando devem”.¹¹ Por mais basilar que seja um direito, como a vida e a integridade pessoal, ele não está dado. Aos direitos humanos é reconhecido um processo de luta, de modo que os direitos conquistados e violados ou os direitos não conquistados refletem o momento histórico e social de cada país.

Ao longo da História, observa-se que entre os direitos humanos, direitos civis e políticos vieram a formar um escopo de forma anterior aos direitos sociais. Cançado Trindade critica a disparidade ainda hoje posta e defendida, uma vez que os direitos sociais, econômicos e culturais onerariam mais o Estado, podendo, com isso, serem implementados no tempo de cada um. Trindade contra argumenta que, dessa maneira, tais direitos estariam destinados a um amanhã indefinido, concebendo um Estado omissivo e violador.¹²

Entre os direitos sociais, encontra-se a educação. Relatórios do Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento¹³ e da Oxfam Internacional¹⁴ a respeito da

¹⁰ FLORES, Joaquín H. A (re)invenção dos direitos humanos, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 155-158

¹¹ BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. 14ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 28

¹² TRINDADE, Antonio A. C. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v. 40, n. 1, 167-177, 1997.

¹³ ONU. Relatório de Desenvolvimento Humano 2014. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-globais.html>> Acessado em: 25/09/2016 p. 9

¹⁴ OXFAM GB. Equilibre o jogo: é hora de acabar com a desigualdade extrema. Disponível em:

desigualdade sócio-econômica, mostram que é equívoco tratar o direito à educação de qualidade como possibilidade exclusiva de países desenvolvidos. Pois são as políticas universais que permitem a redução da desigualdade, especialmente porque a desigualdade econômica, combinada com questões de gênero e de raça e moradia na zona rural, afeta o acesso à educação.

2. A herança ditatorial e o direito à memória e à verdade como construção dos direitos humanos no Brasil

Quando da criação da Lei que instituiu a Comissão Nacional da Verdade, muito se discutiu na sociedade sobre a importância dessa comissão e sobre a necessidade de lembrar ou de esquecer os crimes cometidos no curso da Ditadura Militar no Brasil. Considerando a relevância do direito à memória, trata-se de fundamentar, brevemente, sua razão de ser.

O direito à memória surge como uma reação a momentos históricos sombrios, como em totalitarismos e ditaduras. São momentos que, uma vez superados, necessitam de investigações, revelações dos acontecimentos ocultados, reconhecimento às violações de direitos humanos vivenciadas, indenizações e, sobretudo, a construção de uma memória coletiva, que se transforma em patrimônio cultural.¹⁵

Esse patrimônio cultural é o elemento que conta a narrativa compartilhada socialmente por diferentes grupos e que, ao mesmo tempo, liga o passado ao presente, sustentando os valores formados pela sociedade, ao lembrar ou ao esquecer tais episódios. Assim, o exercício do direito à memória leva a crítica social sobre a História, sendo essencial para a construção do Estado Democrática de Direito. Nesse sentido, passa-se por três momentos:

- a) pelo campo de uma reconciliação nacional onde se trava o processo de legitimação constitucional voltada para um autêntico objetivo político humanista; b) um processo de afirmação de valores contra a pulsão da eliminação consciente do outro e; c) na criação e identificação da nação.¹⁶

<https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-summ-pt.pdf>. Acesso em 25/09/2016

¹⁵ AMARAL, A. P. M.; CARVALHO, L. C.; GUITIEREZ, J. P. Direitos Humanos no Brasil e o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em Direitos Humanos, UFMS. p. 21

¹⁶ GENRO, Tarso; ABRÃO, Paulo. Memória histórica, justiça de transição e democracia sem fim. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010. p. 22

Esse processo é a chamada Justiça de transição, isto é, o que precisa ser feito para transitar de um Estado ditatorial para um Estado democrático. É necessário assim que haja responsabilização, reforma das instituições e garantia do direito à memória e à verdade.¹⁷

Dessa maneira, após a promulgação da Lei de Anistia e da Constituição de 1988, outras duas leis surgiram com intento de reparação a perseguidos políticos. O PNDH3 previu a instituição de uma justiça de transição completa, que contemplasse todos os âmbitos. Disso, surgiu a lei que institui a Comissão Nacional da Verdade, com poderes administrativos para fazer averiguações, de modo que promovesse esclarecimentos sobre as graves violações de direitos humanos e com isso tomasse providências como tornar público locais de tortura, encaminhar aos órgãos competentes informações sobre desaparecidos, indicar políticas públicas e reconstruir a história contada sobre essas violações.¹⁸

O trabalho da Comissão envolve um grande número de documentos e, para tanto, há os seguintes grupos de trabalho temáticos: Araguaia, Contextualização, fundamentos e razões do Golpe Civil-Militar de 1964, Ditadura e gênero, Ditadura e sistema de Justiça, Ditadura e repressão aos trabalhadores e ao movimento sindical, Estrutura de repressão, Mortos e desaparecidos políticos, Graves violações de Direitos Humanos no campo ou contra indígenas, Operação Condor, O Estado ditatorial-militar, Papel das igrejas durante a ditadura, Perseguição a militares, Violações de Direitos Humanos de brasileiros no exterior e de estrangeiros no Brasil. Portanto, diversas outras violações de direitos humanos estão sendo investigadas, indo além do caso que ensejou a propositura da denúncia ao Sistema Interamericano.¹⁹

Esse extenso trabalho envolver 1100 depoimentos colhidos e 80 audiências públicas realizadas, 7 unidades militares foram adentradas e a “Casa Azul”- centro clandestino de tortura do Exército. Assim, foram gerados três volumes. O primeiro

¹⁷ ONU. Consejo de Seguridad. El Estado de derecho y la justicia de transición em las sociedades que sufren o han sufrido conflictos. 2011. Disponível em: <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2004/616>>. Acesso em: 20/12/2015

¹⁸ AMARAL, A. P. M.; CARVALHO, L. C.; GUITIEREZ, J. P. Direitos Humanos no Brasil e o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos. Op. Cit. p. 24-25

¹⁹ COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Plano de Trabalho. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv/60-plano-de-trabalho-da-comissao-nacional-da-verdade.html>>. Acesso em: 20/12/2015

versa sobre as atividades da Comissão Nacional da Verdade, as graves violações de direitos humanos, conclusões e recomendações; o segundo, sobre a relação da sociedade civil com a ditadura (militares, trabalhadores organizados, camponeses, igrejas cristãs, indígenas, homossexuais e universidades); o terceiro, sobre os mortos e desaparecidos políticos.²⁰

3. A educação em direitos humanos reivindicada no Brasil

O contexto pós-guerra caracteriza a formação da Organização das Nações Unidas na Europa. Por outro lado, no Brasil, assim como em outros países da América Latina, é em meio à Ditadura Militar, nas décadas de 60 a 80, que a pauta dos direitos humanos é inserida ao lado das lutas contra os regimes autoritários.²¹

No contexto latino-americano, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), organização não-governamental, com sede na Costa Rica, é importante ator que propulsiona a educação em direitos humanos (EDH). Em 1999, organizou um seminário no Peru, com presença da Argentina, do Chile, do Peru, do Brasil, da Colômbia, da Guatemala e do México, e desde 2002 elabora relatórios com panorama da EDH na região.

Para Magendzo, transitar desse período ditatorial para a democracia traz relevância para a EDH por possibilitar a construção da consciência axiológica do povo. Parte-se, portanto, de um conceito de EDH que se volta para a identidade e a cultura das pessoas, com reconhecimento de si, principalmente aos grupos menos privilegiados, e com reconhecimento ao outro.²²

A direção, então, é ver na EDH a possibilidade de uma tomada de consciência para cidadania e o reconhecimento da dignidade das pessoas, como seres com racionalidade e afetividade e indistintamente titulares de direitos fundamentais. Trata-se, portanto, de uma busca de superação entre a realidade preenchida vastamente por violações a direitos humanos e a teoria complexa e abstrata. Educar em direitos humanos se volta a tornar esse conceito inteligível e

²⁰ Idem.

²¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília. 2011.

²² MAGENDZO, Abraham K. Os problemas de Planejamento na Educação em Direitos Humanos nas Democracias Latino-americanas em Processo de Restauração. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard P. et al (org.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Edusp, 2007. p. 667-668

valioso nas práticas cotidianas.²³

Rosa Maria Mijuca traz a importância da educação em direitos humanos para a ampliação do que se entende por direitos humanos. Segundo a autora, pensar em uma metodologia que se eduque para a formação de uma cultura de direitos humanos permitiu que se fosse além de um aporte legal e jurídico dos direitos humanos.

Para atingir a esses preceitos, afirma a importância de que o ato educativo não seja doutrinário e meramente teórico, da mesma forma que não parta de uma relação hierárquica. Assim, o domínio de conteúdos por parte dos professores é uma condição importante, mas não exclusiva. É necessário assumir o compromisso com a missão de humanizar e de trazer a centralidade das pessoas. Assim, parte-se de dentro para fora. Cada pessoa, com sua interioridade, é o centro de sua educação e da construção do seu processo de aprendizagem. Torna-se real uma aprendizagem significativa, pois a pessoa aprende o que lhe é importa. A metodologia que propõe baseia-se nas experiências mais do que numa transmissão teórica e no impacto do afeto e do lúdico.²⁴

Essa percepção da EDH alinha-se ao conceito de direitos humanos que aprofunda para além da abstração das normas internacionais. Pois traz para dentro do conceito a complexidade da realidade e da pluralidade de significados que os direitos podem possuir em um processo construído- e não previamente demarcado.

4. A política pública da educação em direitos humanos

As políticas públicas não possuem racionalidade manifesta, possuem em seu bojo múltiplos agentes envolvidos- nacionais e internacionais-, cadeias de decisões, fluxos e influências. São adequadas às sociedades plurais e democráticas, que demandam soluções participativas e complexas.²⁵

A educação em Direitos Humanos aos moldes de uma política proveniente de obrigação dos Estados aparece, entre os tratados internacionais, pela primeira

²³ MUJICA, Rosa María. La metodología de la educación en derechos humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José da Costa Rica, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_meto-dologia_educacion.pdf>. Acesso em: 27/02/2016

²⁴ Idem.

²⁵ SARAIVA, Enrique. Introdução à Teoria da Política pública. In: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi (orgs.). Políticas públicas. Brasília: ENAP, 2006. p. 22-28

vez na Declaração da ONU de 1945 que a previa implicitamente. Em 1993 na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos é reafirmada de forma evidente.

Os artigos 26 e 29 da Declaração Universal tratam do direito à educação individual e cidadã e do desenvolvimento livre e pleno. O preâmbulo da Declaração associa a intervenção educativa à implementação dos direitos humanos.²⁶ A Declaração de Viena (1993), contando com número de Estado muito mais significativo do que em 1945, estabeleceu a educação em Direitos Humanos diretamente por meio do eixo D:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais.²⁷

A ONU declara a Década da Educação em Direitos Humanos entre 1995 e 2004. A partir dela surge o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos cuja elaboração é da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do Alto Comissariado da ONU. O objetivo do Programa é orientar ações não estatais e estatais, mas principalmente as últimas. Propõe-se levantamento da realidade local, o planejamento, a elaboração de uma estratégia, a implementação, a supervisão, a avaliação das políticas, bem como os atores que devem ou podem participar.²⁸

O Programa Mundial é dividido em duas fases. A primeira é orientada à EDH no sistema escolar e na educação não formal de crianças e adolescentes. A segunda fase se volta ensino superior e na formação em direitos humanos de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

Na Organização dos Estados Americanos (OEA), o Protocolo de San Salvador ao tratar do direito à educação (artigo 49) traz que um dos seus nortes é o fortalecimento dos direitos humanos. Apenas Em 2010, é elaborado e aprovado o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos pela Assembleia Geral da OEA aprovou. O pacto foi propulsionado por meio da articulação do Instituto

²⁶ ONU. Declaração Universal de Direitos Humanos.

²⁷ ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena.

²⁸ UNESCO. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, primeira e segunda fases. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/world_programme_for_human_rights_education_is_launched_in_portuguese/#.V_xh9_RG R3g>. Acesso em: 25/09/2016

Interamericano de Direitos Humanos com reunião de ministros da educação.²⁹ Esse pacto interamericano é direcionado apenas para a educação formal no sistema de educação de cada país. No entanto, traz elementos críticos importantes.

No Brasil, o Plano Nacional de Direitos Humanos surge em 1996 em sua primeira versão, e em 2002, numa segunda versão. Em 2006, é feita uma ação para revisão com participação da Secretaria de Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e uma ampla participação de especialistas da área de educação e de direitos humanos da sociedade civil.³⁰

Essa versão revisada do plano contempla cinco eixos: educação formal, educação não formal, ensino superior, educação e mídia e educação e agentes de justiça e de segurança. Nota-se que o Plano seguiu recomendações do Programa Mundial quanto ao seu modo de elaboração e sua estrutura.³¹

O Plano Nacional prevê que a EDH é um processo sistemático e multidimensional que visa a formação de sujeitos de direitos. Mais clara fica essa posição adotada quando se observa que entre as dimensões que atribui à EDH está a “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade” e a “formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político”. Entre os objetivos gerais expõe: “ênfasis no papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática”.³²

É possível perceber que o PNEDH está alinhado à visão de direitos humanos que vai além de questões restritamente legais, muito embora não as ignore. Essa mesma perspectiva se nota nos documentos que vieram posteriormente ao Plano, como o PNDH3 no qual há um eixo sobre a EDH, um parecer do Conselho Superior de Educação e uma Resolução Normativa (nº1/2012) sobre EDH.³³

²⁹ OEA. Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/8_2010/6082.pdf> Acesso em: 25/09/2016

³⁰ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

³¹ Idem.

³² Idem.

³³ BRASIL. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2012. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

5. Casos brasileiros de violação aos direitos humanos e medidas educativas para a não repetição

Os Tratados Internacionais de Direitos Humanos são elaborados e firmados por Estados membros da Organização das Nações Unidas e de organizações regionais, tal qual a Organização dos Estados Americanos (OEA). A fim de garantir uma extensão de significado e eficácia quanto aos tratados, foram criados os sistemas de proteção.

No caso da OEA, é o Sistema Interamericano, formado por uma Comissão Interamericana de Direitos Humanos e uma Corte Interamericana de Direitos Humanos. No sistema, os casos são levados por quaisquer pessoas como denúncia de violação ao Estado à Comissão. Tal violação deve ser referente a direito previsto em tratado do qual o Estado denunciado é signatário. A Comissão em seu procedimento contempla a realização de uma audiência, buscando a formação de uma solução amistosa. Após, é emitida uma decisão de mérito. Essa decisão tem caráter político, não havendo vinculação jurídica. No entanto, a Comissão acompanha o cumprimento da decisão e, se entender que se faz necessário, encaminha o caso para a Corte, a qual possui competência contenciosa para julgar e condenar os Estados.³⁴

Os casos levados ao Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos extraem o contexto de algumas violações ocorridas no Brasil. Salvo a exceção da eminência do risco à vida, os que são recebidos já tiveram os recursos internos esgotados. Assim, nos casos que envolvem crimes, foram noticiados à polícia, instaurados inquéritos policiais ou ações penais e, nos demais, foram utilizados os recursos administrativos ou judiciais disponíveis aos cidadãos. Portanto, esses casos demonstram violações em que o Estado brasileiro não tutelou direitos, mesmo quando provocado, incorrendo em violações a direitos humanos. Ainda, é importante frisar que esses casos não são pontuais e revelam muitas outras violações semelhantes, que por vezes sequer acessam os poderes estatais.

É interessante destacar que a recomendação dos países pela Comissão estabelece ao Estado a promoção de garantias de não repetição das violações cometidas. Assim, destaca-se entre elas questões atinentes à educação em direitos

³⁴ OEA. Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

humanos. Num prazo mediato, é uma eficaz ferramenta de efetivação dessa garantia.

Quando houve o aceite do Brasil da competência contenciosa da Corte Interamericana de Direitos Humanos, Cançado Trindade afirmou: “a garantia da não-repetição de violações passa necessariamente pela educação e capacitação em direitos humanos, tornando-se essencial, para este fim, o conhecimento da referida jurisprudência protetora.”³⁵

Observa-se dos casos analisados que são propostos por organizações não governamentais, muitas vezes associadas entre si, com participação conjunta da OAB em um caso e de pessoas físicas em outro.

Envolvem o direito à vida, à integridade pessoal, à liberdade, ao tratamento humano (com vedação da tortura, da discriminação racial e da violência sexual), presentes na Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem, na Convenção Americana de Direitos Humanos e em tratados de temáticas específicas.

As recomendações de não repetição quanto à educação voltada tanto ao conhecimento e quanto à sensibilização dos direitos humanos aparecem nos casos. De dois casos de solução amistosas do Brasil no SIDH, ambos as continham. De oito casos com recomendações da Comissão, três as determinavam. De nove casos levado à Corte, dois prevêm medidas de não repetição quanto à educação.

Entre essas medidas pode-se incluir de forma mais ampla quanto ao conceito de educação em direitos humanos as campanhas publicitárias de conscientização que o Estado brasileiro foi comprometido a realizar. De forma mais direta, incluída no Plano de Educação em Direitos Humanos em algumas ações, mas ainda de modo pontual e esporso, seminários e encontros com instituições públicas envolvidas na garantia de direitos humanos e a imprensa.

De forma direta e incluída de modo expresso e abrangente em um dos eixos do Plano Nacional de Educação em Direitos, tem-se a educação em direitos humanos dos agentes de segurança e justiça, isto é, policiais, guardas, funcionários das Polícias e do Ministério Público e do Poder Judiciário. Destaca-se entre as ações a importância desse eixo do PNEDH. Por um lado, há um despreparo e uma insensibilidade dos agentes de segurança e de justiça para lidar com casos de

³⁵ TRINDADE, Antonio A. C. O Brasil e a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_oea.html> Acesso em: 25/09/2016

violação de direitos humanos, a exemplo do caso dos Meninos Emascarados do Maranhão (casos 12.426 e 12.427). Por outro lado, há a violação de direitos humanos realizada pelos próprios policiais militares, aos quais os treinamentos são ainda embasados no direito penal do inimigo³⁶.

Um dos casos brasileiros (caso 12.440) levados à Comissão Interamericana foi de Wallace de Almeida da cidade do Rio de Janeiro, em 1998. Wallace- jovem de 18 anos, negro e morador do Morro da Babilônia, favela na Zona Sul da cidade- foi morto pelo tiro de um policial militar no quintal de sua própria casa, durante operação da Polícia Militar do estado. Foi reconhecida uma série de violações aos direitos humanos, como à vida, à integridade física e ao direito às garantias e proteções judiciais.³⁷

Na decisão, a respeito do mérito da questão, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos analisou esse tipo de operação policial:

A maioria dos observadores é, entretanto, coincidente em afirmar que os traficantes de drogas reiniciaram suas transações habituais, tão logo as tropas se retiraram das favelas. A operação foi marcada por torturas, detenções arbitrárias e buscas e apreensões sem prévio mandado, bem como pelo uso desnecessário de força letal. Muitos desses abusos, como o da submissão de uma vizinhança inteira a uma inspeção casa por casa, foram expressamente autorizados e de fato ordenados com base nos objetivos estratégicos perseguidos pela operação. Outros abusos, como as torturas, não foram incluídos entre os objetivos estratégicos traçados. Apesar disso, é notório o insucesso das autoridades civis e militares em responder de maneira ágil e efetiva às denúncias de abusos e violações cometidos no curso dessa operação. A esses excessos somaram-se declarações públicas de oficiais entendidas geralmente como uma tentativa de justificar os desmandos praticados durante a operação. Em quase nenhum dos casos de abuso houve uma condenação judicial conexa, tudo sugerindo uma indiferença, por parte das autoridades brasileiras, às violações dos direitos humanos. Na pior das hipóteses, depreende-se uma

³⁶ O sistema penal possui fundamentação oficial na retribuição da culpabilidade, na prevenção especial e na prevenção geral. A primeira é a mais antiga e a mais comum, que visa dar a quem praticou o crime uma punição pelo que provocou. A segunda se relaciona à prevenção de crimes futuros, uma vez que diante de uma conduta, houve uma pena e, com isso, a sociedade estaria protegida pela neutralização do autor da conduta e ele, por meio da pena, seria reintegrado ao convívio social. E a terceira tem por objetivo realizar controle social de ações criminosas e prevenir que outros possíveis autores sejam desencorajados a cometer crimes por uma intimidação da pena.³⁶ No entanto, uma análise atenta da realidade do sistema penal permite avaliar outras funções que perpassam o discurso oficial. Juarez Cirino aponta, dentre outras críticas, que: a retribuição punitiva acaba por legitimar uma vingança social, sendo dissonante com o Estado Democrático de Direito; o indivíduo, ao ser penalizado, passa, ao invés de uma ressocialização, por um aprendizado forçado da vida e dos valores da prisão; o direito deixa de voltar ao indivíduo para realizar soluções penais simbólicas (no lugar de soluções sociais reais). Essa função simbólica se volta a cumprir intenções não oficiais e não declaradas pela lei penal. SANTOS, Juarez C. Política Criminal: Realidades e Ilusões do Discurso Penal. Disponível em < http://icpc.org.br/wp-content/uploads/2013/01/realidades_ilusoes_discurso_penal.pdf >. Acesso em 25/09/2016

³⁷ CASO 12.440. Disponível em < <http://cidh.oas.org/annualrep/2009port/Brasil12440port.htm> >.

aquiescência tácita de parte dessas autoridades a tais violações. Na operação acima referida, o Exército foi chamado a combater os grupos de traficantes de drogas em razão precisamente da notória violência e corrupção imperante na polícia local.³⁸

E ainda sobre relacionou a atuação policial ao racismo, reforçando a recomendação de medidas por parte do Estado brasileiro:

A Comissão percebe uma importante influência do fator racial no assunto em tela. A esse respeito, já se ressaltou em ocasiões anteriores a existência de uma preocupação com a violência contra os jovens no Brasil, atribuindo-se uma ênfase especial ao nexo existente entre essa relação e os fatores raciais. Por essa razão, no seu Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos no Brasil, a Comissão sublinhou que os indicadores sociais mostravam que a população afro-brasileira era mais suscetível de ser suspeitada, perseguida, processada e condenada do que o restante da população. Com base no grande volume de denúncias recebidas, a CIDH recomendou ao Estado brasileiro que “tomasse medidas orientadas para a educação dos funcionários da justiça e da polícia a fim de evitar ações que implicassem parcialidade e discriminação racial na investigação, no processo ou na condenação penal”.³⁹

O Direito Penal se volta para razões políticas que utiliza da violência, em poder exclusivo do Estado, para legitimar funções não explícitas, como a lógica de que há inimigo a ser combatido. Antes dos casos criminais irem ao crivo judicial passam por um filtro realizado pela polícia. Assim Zaffaroni ensina: “este é o sistema penal subterrâneo, que institucionaliza a pena de morte (execuções sem processo), desaparecimentos, torturas, seqüestros, roubos, saques, tráfico de drogas, exploração do jogo, da prostituição.”⁴⁰

Tais razões implícitas do Direito se revelam entre outros casos analisados, que prevêm medidas de educação para o respeito aos direitos humanos. De um lado, Antonio Ferreira Braga foi detido ilegalmente e torturado na Delegacia de Furtos e Roubos de Fortaleza/Ceará pela alegação de furto de um televisor (caso 12.019); e Arley José Escher, Dalton Luciano de Vargas, Delfino José Becker, Pedro Alves Cabral, Celso Aghinoni e Eduardo Aghinoni são vítimas de interceptação e monitoramento ilegal das linhas telefônicas por fazerem parte do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra pela Polícia Militar do Paraná (caso 12.353). De outro, diante da discriminação racial sofrida por Simone André Diniz em São Paulo (caso

³⁸ CASO 12.440. Disponível em < <http://cidh.oas.org/annualrep/2009port/Brasil12440port.htm>>.

³⁹ Idem

⁴⁰ ZAFFARONI, Eugenio Raúl; et. Al. Direito penal brasileiro – I 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p. 70

12.001), o Estado falhou na averiguação e possível punição. Ainda, na Favela Nova Brasília no Rio de Janeiro (caso 11.566), durante excursões policiais, a Polícia Militar cometeu execuções e abusos sexuais- circunstâncias as quais o Estado novamente não utilizou adequadamente os recursos internos para apuração dos fatos.

Outra situação que a Comissão Interamericana de Direitos Humanos já se manifestou diz respeito à situação de defensores de direitos humanos e seu *Informe sobre la Situación de las Defensoras y Defensores de los Derechos Humanos en las Américas*, que possui dois números, o primeiro de 2004 e o segundo de 2012. Destacam-se dois aspectos levantados. A prisão preventiva (aliada a sua duração) tem sido, não instrumento do processo penal, mas mecanismo de evitar que defensores de direitos humanos dêem seguimento ao seu trabalho e, principalmente, à defesa do direitos das vítimas.⁴¹

E, no segundo informe, há o reforço de que os defensores de direitos humanos tenham sua proteção e garantias judiciais, sua integridade física, honra, dignidade, liberdade pessoal, liberdade de pensamento e liberdade de reunião preservadas, claramente por haver repetições na violação desses direitos.⁴² Observa ainda que mesmo nos Estados que medidas como as leis de anistia para reduzir a criminalização desses indivíduos ainda há o indiciamento delas com bases nos mesmos dispositivos penais.⁴³ E assevera os objetivos não oficiais do Direito Penal:

No deja de preocupar a la Comisión, que, a pesar del reconocimiento realizado por el Estado en la mencionada resolución respecto al problema de la criminalización de defensores y defensoras de derechos humanos, persista en dicho país **el uso del sistema penal con la finalidad de generar hostigamiento a defensores y defensoras.** La Comisión considera que si bien las resoluciones adoptadas por la Asamblea permitieron a defensores que estaban sometidos a procesos penales continuar con el ejercicio de sus funciones, se requiere la adopción de medidas integrales para evitar que se criminalicen las actividades de defensa de los derechos humanos.⁴⁴

Para além do âmbito regional, a Organização das Nações Unidas (ONU) se

⁴¹CIDH. Informe sobre la Situación de las Defensoras y Defensores de los Derechos Humanos en las Américas. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org/countryrep/Defensores/DEFENDERS.SPANISH.pdf>> Acesso em: 25/09/2016. p. 216

⁴²CIDH. Segundo Informe sobre la Situación de las Defensoras y Defensores de los Derechos Humanos en las Américas. Disponível em: <<https://www.oas.org/es/cidh/defensores/docs/pdf/defensores2011.pdf>> Acesso em: 25/09/2016 p. 32

⁴³Ibidem. p.. 83

⁴⁴Idem

manifestou a respeito da necessidade de que os Estados tomem providências para que a administração da atividade policial esteja em consonância com seus princípios, tendo aprovado código de conduta para os policiais, que têm em seu bojo recomendações para os policiais e também para sociedade. Assim, ao lado da função tradicional da polícia, coloca-se de maneira pública o objetivo de que a polícia deve promover e proteger os direitos humanos.⁴⁵

Disso, Carlos Magno Nazareth Cerqueira destaca os seguintes aspectos: princípios básicos sobre uso da força das armas de fogo, sobre a prevenção e a investigação das execuções ilegais arbitrárias e sumárias, tratamento dos detentos, conflitos armados e distúrbios civis, proteção de crianças e adolescentes e proteção e reparação para as vítimas. E, a partir disso, afirma como fundamental o comprometimento do Estado (incluindo não apenas a administração pública, mas em todos os poderes) e das organizações sociais para que essas recomendações realmente reflitam em outro modelo de atividade policial.⁴⁶

Ressalta-se, por fim, que a atividade policial se revela caótica no Brasil, ausente de rumos que tragam perspectivas de mudanças para o cenário exposto que é operado no campo, nas cidades, entre a população mais oprimida e para conter bases de formação política mais coesa na comunidade. Os exemplos aqui trazidos revelam que a polícia serve como duplo espelho da sociedade, pois, por um lado, é força estatal que legitima preconceitos e discriminações disseminadas e, por outro, é o reflexo da sociedade que tem seu posicionamento reafirmado por ela, mesmo quando graves excessos são cometidos

CONCLUSÃO

É inegável o plano de existência dos direitos humanos, tanto pela sua construção histórica, como pelo próprio debate e formação de normas internacionais contemporâneos. A questão que cabe é qual conteúdo desses direitos, a quem protegem e como o fazem. Dessa forma, uma vez que cada vez mais países integram a ONU e ratificam tratados internacionais, não é possível pensar os direitos humanos a partir de um ponto de vista, unicamente, ocidental. É preciso reconhecer e dar visibilidade a diferentes visões, com igual consideração.

⁴⁵ CERQUEIRA, Carlos M. N. Outros aspectos da criminalidade da polícia. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 1998. p. 190

⁴⁶ Ibidem. p. 191-192

Tão importante quanto os conceitos de direitos humanos, em seus valores e suas normativas, é o reconhecimento da diversidade cultural, principalmente num aspecto em que ela possibilite uma relação com o outro, para além do seu reconhecimento.

A Ditadura Militar implicou em sérios retrocessos em relação a questões de direitos que já havia avanços. Isso demonstra que a conquista da ordem democrática não se sustenta por si. É preciso que se conheça o passado, que seja conhecido que o direito e a liberdade são sempre campos em disputa a serem construídos.

O processo de formação da concepção e da luta por direitos humanos no Brasil demonstra como são infundadas críticas que se vê no senso comum brasileiro. Elas norteiam uma cultura de desrespeito ao outro, a partir de uma herança autoritária e ditatorial do papel do Estado. Ao fim e ao cabo, legitimam casos de violações graves de direitos humanos, incluindo tortura, ofensa à integridade pessoal e homicídio.

Assim, a educação em direitos humanos é espaço para que haja um processo dialógico de direitos humanos. Buscando promover um reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direito e do reconhecimento do outro como tal, essa política pública é fundamental na construção de uma sociedade democrática, em que a participação social e a observância aos direitos humanos são pilares.

O Brasil elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003. No entanto, a aplicabilidade do plano ainda é questionável, de modo que em 2006, 2009 e 2012 outras iniciativas normativas foram necessárias.

Os apontamentos trazidos por Rosa Maria Mijuca apontam no mesmo sentido dos elaboradores do Plano Nacional. O desafio é, como a autora traz, que o ato de ensinar não seja analfabeto em direitos humanos. Transpor as previsões do Plano para a realidade e transpor o aprendizado da EDH para uma cultura de direitos humanos são objetivos mais sólidos ao serem conduzidos por uma metodologia adequada.

Os casos brasileiros que foram levados ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos são exemplos de que ainda não se conquistou uma cultura de direitos humanos, inclusive entre as instituições públicas. Violam preceitos básicos, tal qual direito à vida, garantidos no direito interno e reconhecidos em tratados internacionais. Assim, entre as recomendações, as medidas educativas se

demonstram como uma aposta para uma cultura de respeito aos direitos humanos.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, A. P. M.; CARVALHO, L. C.; GUITIEREZ, J. P. Direitos Humanos no Brasil e o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em Direitos Humanos, UFMS.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. 14ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília. 2011.

_____. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2012. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CERQUEIRA, Carlos M. N. Outros aspectos da criminalidade da polícia. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 1998.

CIDH. Informe sobre la Situación de las Defensoras y Defensores de los Derechos Humanos en las Américas. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org/countryrep/Defensores/DEFENDERS.SPANISH.pdf>> Acesso em: 25/09/2016

_____. Segundo Informe sobre la Situación de las Defensoras y Defensores de los Derechos Humanos en las Américas. Disponível em: <<https://www.oas.org/es/cidh/defensores/docs/pdf/defensores2011.pdf>> Acesso em: 25/09/2016

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Plano de Trabalho. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv/60-plano-de-trabalho-da-comissao-nacional-da-verdade.html>>. Acesso em: 20/12/2015

FACHIN, Melina. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. In: Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II.

FLORES, Joaquín H. A (re)invenção dos direitos humanos, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENRO, Tarso; ABRÃO, Paulo. Memória histórica, justiça de transição e democracia

sem fim. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010.

MAGENDZO, Abraham K. Os problemas de Planejamento na Educação em Direitos Humanos nas Democracias Latino-americanas em Processo de Restauração. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard P. et al (org.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Edusp, 2007.

MUJICA, Rosa María. La metodología de la educación en derechos humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José da Costa Rica, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf>. Acesso em: 27/02/2016

OEA. Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

_____. Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/8_2010/6082.pdf> Acesso em: 25/09/2016

ONU. Consejo de Seguridad. El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos. 2011. Disponível em: <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2004/616>>. Acesso em: 20/12/2015

ONU. Declaração Universal de Direitos Humanos.

_____. Declaração e Programa de Ação de Viena.

_____. Relatório de Desenvolvimento Humano 2014. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-globais.html>> Acessado em: 25/09/2016

OXFAM GB. Equilibre o jogo: é hora de acabar com a desigualdade extrema. Disponível em: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-summ-pt.pdf>. Acesso em 25/09/2016

PASSOS, Jaceguara D. da S. Evolução História dos Direitos Humanos. Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina, ano VII, n. 13, 2016.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e Justiça Internacional. São Paulo: Saraiva, 2006.

SANTOS, Juarez C. Política Criminal: Realidades e Ilusões do Discurso Penal. Disponível em <http://icpc.org.br/wp-content/uploads/2013/01/realidades_ilusoes_discurso_penal.pdf>. Acesso em 25/09/2016

SARAIVA, Enrique. Introdução à Teoria da Política pública. In: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi (orgs.). Políticas públicas. Brasília: ENAP, 2006.

TRINDADE, Antonio A. C. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v. 40, n. 1, 167-177, 1997.

TRINDADE, Antonio A. C. O Brasil e a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Disponível em: <
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_oea.html>
Acesso em: 25/09/2016

UNESCO. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, primeira e segunda fases. Disponível em: <
http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/world_programme_for_human_rights_education_is_launched_in_portuguese/#.V_xh9_RGR3g>. Acesso em: 25/09/2016

URQUIZA, Antonio H. A. Direitos Humanos e Cidadania- A Educação em Direitos Humanos e a Diversidade. In: URQUIZA, Antonio H. A. (org.). Formação de Educadores em Direitos Humanos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; et. Al. Direito penal brasileiro – I 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.