

# DIREITO E LITERATURA: CAMINHOS PLURAIS, EMANCIPATÓRIOS E DEMOCRÁTICOS DE VIVENCIAR A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

## LAW AND LITERATURE: PLURAL, EMANCIPATORY AND DEMOCRATIC WAYS OF EXPERIENCING HUMAN RIGHTS EDUCATION

Kelly Helena Santos Caldas 1  
Míriam Coutinho de Faria Alves 2

**Resumo:** O estudo que ora se apresenta teve como propósito central estudar os direitos humanos em uma abordagem crítica, reflexiva, democrática e literária; a partir de um percurso histórico dos direitos humanos foi possível observar as contradições e tensões em torno da sua universalidade e generalidade, já que a igualdade e a liberdade, na prática, possuem dois pesos e duas medidas, de um lado está o colonizador e do outro lado o colonizado; através do método hipotético-dedutivo e da pesquisa bibliográfica e qualitativa, analisou-se os aspectos da educação em direitos humanos e do estudo em direito e literatura, como ferramentas catalisadoras da transformação de consumidores em cidadãos pensantes, críticos, propositivos e articuladores de resistência social; o ensino enquanto prática de liberdade é responsável por dar protagonismo aos grupos oprimidos, e a obra literária é estrutural para humanizar os intérpretes da lei, para enxergar as vidas que existem para além do texto.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Perspectiva Crítica. Educação em Direitos Humanos. Direito e Literatura. Decolonialidade.

**Abstract:** The present study had as its central purpose to study human rights in a critical, reflexive, democratic and literary approach; from a historical path of human rights it was possible to observe the contradictions and tensions around its universality and generality, since equality and freedom in practice have weights and two measures, on one side is the colonizer and on the other side the colonized; through the hypothetical-deductive method and bibliographic and qualitative research, we analyzed the aspects of human rights education and the study in law and literature, as catalyst tools for the transformation of consumers into thinking, critical, propositional and articulators of social resistance; teaching as a practice of freedom is responsible for giving prominence to oppressed groups and literary work is structural to humanize the interpreters of the law to see the lives that exist beyond the text.

**Keywords:** Human Rights. Critical Perspective. Human Rights Education. Law and Literature. Decoloniality.

---

Mestranda em Direito, Universidade Federal de Sergipe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4780185234167280>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6453-8334>. E-mail: [kellycaldas.contato@gmail.com](mailto:kellycaldas.contato@gmail.com) | 1

Doutora em Direito, Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0824235400578640>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1701-3652>. E-mail: [miriamfaria2002@yahoo.com.br](mailto:miriamfaria2002@yahoo.com.br) | 2

## Introdução

O presente trabalho se propõe a analisar os direitos humanos em uma perspectiva crítica, decolonial e emancipatória. Ao entender o cenário internacional eurocêntrico, hegemônico, capitalista, branco, patriarcal, cisgênero e masculino que deu sustentáculo para a elaboração de órgãos, comitês, tribunais e diplomas internacionais de direitos humanos, torna-se possível observar as fissuras discursivas e opressoras entre os sujeitos de direitos e os sujeitos invisíveis.

A defesa da universalidade dos direitos humanos nega a multiculturalidade de saberes e visões de mundo que existe para além dos padrões impostos pelo colonizador ao colonizado. Krenak (2019) relembra as narrativas de poder e privilégio feitas pelo homem branco europeu que, ao avançar em suas conquistas imperialistas, defendia a superação da humanidade dita obscurecida pela imposição da humanidade dita esclarecida. Em um movimento brusco de apagamento das individualidades, todos que não se encaixassem no perfil de humano hegemônico tornar-se-iam um não humano, um ser marginal, periférico, destituído de valor e de amparo sociojurídico.

Nesta perspectiva, o estudo da educação em direitos humanos torna-se de extrema importância. Através da educação libertária, pautada na diversidade, nas diferenças, na escuta ativa do outro, na convivência entre subjetividades e no diálogo comunicativo e ativo é possível formar cidadãos plenos e articuladores de ações estatais, cidadãos conscientes dos marcadores interseccionais de desigualdade e das articulações do capital na gestão da opressão e da violência do poder dominante frente aos oprimidos.

O estudo em direito e literatura funciona como catalizador da formação humanista, intersubjetiva e cidadã dos sujeitos sociais. A arte é um espaço genuíno de pensar a política e a complexidade da vida em sociedade. Ao ler uma obra literária, o leitor se torna coautor, se torna um intérprete sensível da dinâmica da vida. O que está no texto ficcional encontra repouso na vida humana real, assim quando se interpreta a literatura, estar-se-á interpretando a vida em sua potência, a vida jurídica em sua narratividade, em sua ficcionalidade. Os direitos humanos na perspectiva universal são formas hegemônicas e elitistas de contar uma única versão da história da humanidade, enquanto que, por meio do estudo em direito e literatura, abre-se portas para outras narrativas, enredos e personagens que vivem humanidades diversas, complexas, plurais e também merecedoras de igualdade e liberdade.

## Aspectos Históricos dos Direitos Humanos

Os direitos humanos são frutos das experiências vividas pelo homem ao longo da história. Em cada época surgem novas necessidades e tensão sociais, novas lutas em face de antigas opressões. Sendo históricos, os direitos do homem nascem “de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 9). Para Ramos (2014, p. 24) “os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade”. Constitucionalizados em diplomas internos ou preconizados em tratados internacionais, quatro são as suas características elementares: “universalidade, essencialidade, superioridade normativa (preferenciabilidade) e reciprocidade” (RAMOS, 2014, p. 25).

Herrera Flores (2009) compreende os direitos humanos como um desafio ainda atual, sem negar “o gigantesco esforço internacional realizado para se chegar a formular juridicamente uma base mínima de direitos que alcance todos os indivíduos e formas de vida que compõem a ideia abstrata de humanidade” (HERRERA FLORES, 2009, p. 23). Um marco importante para a internacionalização dos direitos humanos foi a aprovação da Declaração de Paris, mais conhecida como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, celebrada por meio de resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Com o fim do nazismo e a marca desumana e nefasta do holocausto, a destituição da humanidade de judeus, ciganos, mulheres, homossexuais e pessoas com deficiência nos campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial, fez emergir a necessidade de proteger e garantir os direitos básicos à vida humana digna.

Dentre os direitos essenciais expressos estão a liberdade, a igualdade e a fraternida-

de (art. 1º), a não discriminação (art. 2º e 7º), a vida e a segurança pessoal (art. 3º), a não escravidão (art. 4º), a não tortura ou qualquer tratamento cruel, desumano ou degradante (art. 5º), o reconhecimento da personalidade jurídica (art. 6º), o acesso à justiça (art. 8º), o devido processo legal (art. 9º e 10º), a nacionalidade e o livre trânsito em países (art. 13º e 15º), o casamento motivado pelo livre convencimento (art. 16º), a propriedade (art. 17º), a liberdade de pensamento, de consciência, de religião, de convicção, de opinião, de expressão, de reunião e de associação (art. 18º, 19º e 20º), a vontade democrática do voto e o acesso às funções públicas (art. 21º), os direitos econômicos, sociais e culturais (art. 22º e 27º), o direito ao trabalho decente e à formação sindical (art. 23º e art. 24º) e a saúde, a assistência médica e ao bem-estar (art. 25º).

Extraem-se da enumeração feita acima, a existência de direitos individuais, políticos, civis, culturais e sociais. Todavia, apesar da inegável importância, a DUDH, por ser declaração e não tratado, não possui força normativa vinculante, mas sim força moral e ética, ou seja, “espelho do costume internacional de proteção de direitos humanos” (RAMOS, 2014, p. 44). Anos após a aprovação da DUDH, foram promulgados importantes documentos internacionais, dentre eles: a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948) e a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), a Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura, do Tráfico de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura (1956), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966) e o Pacto Internacional sobre Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (1966).

Além dos documentos internacionais ora apresentados, a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1963); a Convenção Americana de Direitos Humanos (1978), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993); A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994); a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional (2000) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) também se destacam na proteção dos direitos humanos em âmbito internacional.

Seja através do sistema universal (Organização das Nações Unidas) ou do sistema regional americano (Organização dos Estados Americanos), conselhos, comitês, cortes e tribunais são criados a fim de proteger, detalhar e concretizar os direitos humanos na perspectiva internacional. O Direito Constitucional Brasileiro, com a Carta Democrática de 1988, expressamente, destacou o valor normativo dos direitos humanos, ao prever mecanismos concretos de incorporação dos tratados, nos moldes de uma norma constitucional ou infraconstitucional. Merecem destaque os seguintes artigos constitucionais:

Título I – Dos princípios fundamentais. Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios. [...] II – **Prevalência dos Direitos Humanos**. Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] § 3º **Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.** ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS [...] Art. 7º. **O Brasil propugnará pela formação de um tribunal internacional dos direitos humanos** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Importantes convenções de direitos humanos sobre direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, eliminação da discriminação racial, eliminação da discriminação contra a mulher, eliminação da tortura, proteção da criança e do adolescente e eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência foram ratificadas pelo Brasil e deram fundamento e base para leis, estatutos e políticas públicas hoje vigentes. A Lei Maria da Penha (Lei 11340/06), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12288/10) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15) são exemplos de normas nacionais que possuem forte influência dos documentos internacionais de direitos humanos.

A despeito da promulgação de documentos internacionais e nacionais de direitos humanos e da ampliação do rol destes mesmos direitos, a opressão e a invisibilidade de grupos vulneráveis permanecem em seu curso normal. A perversidade e a violência constituem um genocídio moderno, demarcado pelo silenciamento estrutural e interseccional de categorias como raça, etnia, classe, sexualidade, gênero, religião, dentre outros. Para romper com a gramática eurocêntrica, branca, masculina, patriarcal e cisgênero de interpretar os direitos humanos se faz pertinente observar a ciência jurídica por um olhar descolonizador, por uma epistemologia crítica e interdisciplinar de incorporar novos parâmetros, plurais e diversos, da categoria sujeito de direitos.

### Os desafios decoloniais de pensar o sujeito de Direitos Humanos

As demarcações geográficas, socioeconômicas e étnico-culturais que separam, de maneira abissal, o colonizador e o colonizado influenciam diretamente as práticas e as ausências de direitos humanos. Quem usufrui das riquezas produzidas pelo neoliberalismo são as soberanias nacionais e não os países subdesenvolvidos e marginais. O conceito de direitos humanos como algo inerente ao homem, universal, natural, abstrato e intrínseco à condição humana nega a diversidade inserida na própria ideia de humanidade. É preciso recolocar a centralidade jurídica, sociológica e cultural no ser humano diverso, complexo e plural, marcado por lutas e dívidas históricas.

Entre os direitos humanos de fato e o discurso de direitos humanos há uma profunda distância. Herrera Flores (2009), em *A (re)invenção dos direitos humanos*, acredita na abertura crítica destes direitos por meio de uma pedagogia ativa e construtiva, capaz de enxergar as desigualdades, as injustas e as arbitrariedades. Um direito vivido na prática, sem negar as marcas e cicatrizes do colonialismo e a fragilidade substantiva de um direito humano que se pretende universal e que, com isso, apaga de modo perverso o outro, o singular, o diferente, silenciando as lutas históricas sangrentas dos que não se encaixaram no padrão elitista, hegemônico, patriarcal, branco, heterossexual e eurocêntrico.

Krenak (2019), em *Ideias para adiar o fim do mundo*, faz uma provocação educativa, ambientalista e decolonial que divide a existência em humanidade e sub-humanidade, enquanto a primeira encontra-se deslocada da terra, a segunda insiste em conectar-se organicamente com a vida existente na terra. “Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da terra” (KRENAK, 2019, p. 11). Os riscos eminentes de uma humanidade dita homogênea devastam o fortalecimento da cidadania, pois transformam sujeitos em consumidores, pessoas em mercadorias. Deslocados das florestas para as favelas e periferias, sujeitos ricos em existências são lançados aos anseios modernos do capital e da produção em massa, da mecanização e da objetificação de pessoas, do apagamento da memória ancestral, da identidade e da intersubjetividade.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados

a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (KRENAK, 2019, p. 13-14).

Sousa Santos (1997), na obra *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*, apresenta as falhas conceituais e ideológicas da globalização genuína, já que não se trata de uma concepção global, uma identidade universal, o que há, em verdade, são localismos em processos de disputa e dominação, são entidades hegemônicas propagadas em ações arbitrárias e violentas de destruição dos elementos socioculturais dos povos conquistados, apesar da histórica ser contada através de ficções românticas, de convivência e coexistência, falsamente, harmoniosas. “Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 18).

Na defesa dos diálogos multiculturais e emancipatórios de direitos humanos, para Sousa Santos (1997) é preciso tirar o foco da percepção limitante universal/relativo, é fundamental garantir espaços de escuta capazes de entender as possíveis semelhanças e tensões culturais existentes, é necessário aceitar a própria incompletude da dignidade humana que perpassa as diversas culturas e as formas diferentes de compreendê-la, além de evitar a tendência de hierarquizar e homogeneizar os princípios da igualdade e da diferença. Trata-se de “uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 22).

O humanismo imperial acompanhou a criação dos direitos humanos pela perspectiva universalizante de matriz civilizatória, em total distinção com a perspectiva antropológica, pautada na alteridade e na pluralidade de humanidades. Para Segato (2006) há uma diferença entre comunidades morais e sociedade nacional, na medida em que as leis que se apresentam como democráticas representam os interesses de uma comunidade específica excluindo tantos outros costumes e práticas de grupos não dominantes. Em uma visão contratualista e mediadora da nação e da norma por ela produzida, a autora esclarece que:

A lei deve mediar e administrar o convívio de costumes diferentes, ou seja, a convivência de comunidades morais distintas. Apesar de se originar em um ato de força por meio do qual a etnia dominante impõe seu código às etnias dominadas, a lei assim imposta passa a se comportar, a partir do momento da sua promulgação, como uma arena de contendas múltiplas e tensas interlocuções. A lei é um campo de luta em que, sem dúvida, a interação das forças em conflito e o controle da força bélica são, em última instância, decisivos. No entanto, sua legitimidade e o capital simbólico que ela representa para a classe que a ratifica e a administra dependem de sua capacidade de, uma vez instaurada, passar a contemplar, de sua plataforma, uma paisagem diversa, em cujo contexto preserve a capacidade de mediação (SEGATO, 2006, p. 212).

É no valor ético da diversidade e no reconhecimento de comunidades morais plurais que o pensamento de Lévinas, em *Entre nós: Ensaio sobre a alteridade*, mostra-se pertinente. “É na relação pessoal, do eu com o outro, que o ‘acontecimento’ ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser” (LÉVINAS, 1997, p. 269). Sem rostos diversos, sem o respeito às vozes não dominantes, sem a percepção jurídica dos clamores e das lutas sociais em tensão, a lei continuará seu exercício excludente e opressor, pois, na

categoria 'sujeito de direitos' não cabem os invisíveis, os indesejados.

Se os direitos humanos elencados nos diplomas internacionais e nacionais não contemplarem uma vinculação com as constelações de lugares retóricos e com as premissas argumentativas dos diversos grupos culturais, a legitimidade prática destas mesmas normas será inconsistente. Diante desta constatação, Sousa Santos (1997) criou a hermenêutica diatópica diante das incompletudes interculturais. "o objectivo [...] não é atingir a completude – um objectivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra" (SOUSA SANTOS, 1997, p. 23).

Filho e Junior (2016) analisam as contradições implícitas ao discurso de direitos humanos. Guerras sangrentas e invasões históricas amparadas no expansionismo imperialista das nações europeias foram lidas e propagadas pelos colonizadores como ações missionárias, caridosas, repletas de humanidade e respeito, já que as terras e os povos étnicos nativos eram selvagens, inferiores, que precisavam, essencialmente, de um auxílio civilizatório e doutrinador.

O apagamento da alta complexidade de direitos humanos é resgatado por Herrera Flores (2009), o qual apresenta sete pontos de tensão importantes, sendo eles o abismo cultural entre países colonizadores e países colonizados; a fragilidade empírica da naturalização dos direitos humanos; a ausência de efetividade das normas jurídicas, especialmente, sociais, econômicas e culturais; as abstrações teóricas simplistas e indiferentes às desigualdades; o dogmatismo essencialista filosófico e hegemônico; o formalismo anestesiador de atitudes políticas práticas e materiais; e, o desprestígio econômico e a objetificação do trabalho humano produtivo.

O neoliberalismo e a sociedade de mercado interferem diretamente nos direitos humanos do século XXI, assim como o capitalismo foi estrutural ao expansionismo global e ao ideário de direitos universais. Vistos como objetos demarcados pelo potencial de consumo, a escassez de dinheiro equivale diretamente a escassez de direitos. Nas palavras de Herrera Flores:

Uma vez que o ser humano fica limitado a ser *um indivíduo do mercado*, a proposição a que aludimos torna-se fácil de justificar. De todos os seus desejos e necessidades, o homem só podia satisfazer aqueles relacionados com o dinheiro através da aquisição de coisas oferecidas pelo mercado; mesmo os desejos e as necessidades próprias ficaram limitados aos dos indivíduos isolados. Por definição, não eram reconhecidas mais necessidades que as oferecidas pelo mercado, e tão-somente o indivíduo isolado era considerado um ser humano. É fácil ver que aquilo posto à prova não era a natureza dos desejos e necessidades, mas a descrição de uma situação de mercado como situação de escassez (HERRERA FLORES, 2009, p. 53).

Não há como afastar o estudo dos direitos humanos das realidades plurais e históricas, sem aprofundar os abismos culturais inerentes aos processos coloniais. Sem perspectiva crítica, as aparentes pontes que interligam *todos* os sujeitos de direitos humanos se mostram como verdadeiros castelos de areia. A ideologia ocidental, eurocêntrica, branca e cisgênero de pautar a falsa universalidade dos direitos humanos constrói uma narrativa utópica e fantasiosa, que de tão repetida nas dinâmicas discursivas dos grupos dominantes produz violências materiais e simbólicas aos grupos dominados.

Para participar ativamente da vida política, na articulação plural e multicultural das necessidades intrínsecas à vida digna e aos direitos humanos em diversidade é fundamental que os colonizados e os subalternizados se vejam como sujeitos de direitos, que conheçam seus mecanismos legais de lutas e reivindicações por direitos prestacionais, que consigam identificar as contradições nas entrelinhas da história, universalmente, contada, para que, a partir da história perversa que lhes foi roubada, consigam escrever um novo presente, que ao se olha-

rem no espelho se vejam como protagonistas de seu tempo e não como meros reprodutores passivos de um *Dever Ser* que nunca chega. A educação em direitos humanos é um percurso emancipatório, por excelência, e será objeto de análise nas próximas linhas.

## O papel emancipador da Educação em Direitos Humanos

As marcas coloniais da hegemonia ocidental ainda se fazem presentes no apagamento dos saberes culturais dos povos dominados e na desigualdade abissal entre privilégios e ausências educacionais nos países subdesenvolvidos. No Brasil, “a colonialidade do saber e da cultura se expressa historicamente enquanto política educacional, que, por seu turno, constitui um círculo vicioso em que a cultura e o conhecimento se retroalimentam como expressão de um privilégio de casta” (FILHO; JUNIOR, 2016, p. 72).

Para Sousa Santos (1997, p. 28), a hermenêutica diatópica dos direitos humanos “requer, não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento. [...] uma produção de conhecimento coletiva, interactiva, intersubjetiva e reticular”. A materialização dos direitos humanos e a concretização da dignidade humana, no entendimento de Herrera Flores (2009), perpassam o rompimento das estratégias ideológicas e educacionais de reprodução hegemônica, a fim de resistir às fraudes simbólicas que obstaculizam a reconstrução o terreno educativo. Na defesa da educação crítica como estratégia de resistência, o autor defende:

É preciso desenvolver uma primeira estratégia teórica que guie a seleção dos temas e dos problemas a pesquisar, partindo de critérios capazes de encaminhar a pesquisa de um modo contextual e autocrítico. Essa estratégia deve sempre estar atenta contra os dois perigos de toda interpretação formalista que “naturalize” o fenômeno a ser estudado; isto é, que o tire da sua história ou que o “estetize” eliminando as dimensões políticas e ideológicas do mesmo. Ao se naturalizar ou estetizar os fenômenos sociais, os contextos são implícita ou explicitamente denegados, mas jamais abolidos. [...] Somente poderemos enfrentar esses perigos recuperando o valor da interpretação como forma de resistência e criatividade cultural (HERRERA FLORES, 2009, p. 94).

A teoria crítica dos direitos humanos de Herrera Flores (2009) encontra ressonância na metodologia educacional de Freire (1987; 2016), especificamente, nas obras intituladas *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática de Liberdade*. Por meio da distinção entre diálogo e anti-diálogo, Freire (2016) defende que o poder da criticidade, da conscientização e da formação do sujeito político e ativo está na comunicação horizontal, não na arrogância estúpida daquele que fala sem comunicar, que impõe um modo verticalizado de pensar.

Freire (1987) defende a educação como instrumento de recuperação da humanidade há tempos destituída dos oprimidos que, ao se libertarem, abrem caminho para a desconstrução da farsa dos opressores e para a luta engajada. “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado de uma sociedade [...] opressora? Quem sentirá melhor a opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação” (FREIRE, 1987, p. 17). A descoberta crítica da realidade, rompe com a tradição mecanicista e dogmática de olhar a educação como mercadoria e não como valor.

No mesmo sentido, Benevides (2003), aponta três aspectos fundamentais da educação em direitos humanos. Para ela, não se trata de uma educação instrumental, isolada e pontual, mas de um compartilhar contínuo e vivencial de hábitos e culturas propulsoras da dignidade, da justiça social e da pluralidade. A prática da educação enquanto cultura da liberdade no cenário colonial brasileiro encontra desafios históricos enraizados nos privilégios e nas opressões estruturais. Escravidão, política oligárquica e patrimonial, ensino elitista e autoritário, corrupção nas práticas públicas e privadas, patriarcado, racismo, inércia político participativa, bana-

lidade da violência e individualismo são as rachaduras expostas a dificultar a conscientização emancipatória dos direitos humanos.

Para Adorno (1995), a barbárie e a monstruosa regressão social ocorrida em Auschwitz continuam a acontecer, ainda que de forma oculta, na história contemporânea. A educação deve voltar os olhos para a conscientização dos perseguidores enquanto sujeitos, ou seja, “é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos” (ADORNO, 1995, p. 120). Na defesa de uma educação capaz de conscientizar os culpados, o autor explica que:

Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 120).

Nos processos de aprendizagem é preciso estar atento aos sujeitos nas múltiplas dinâmicas e interações. “Os alunos, como todo ser humano, são indivíduos singulares e, como todo ser humano, membros de uma sociedade. [...] é preciso compreender a forma social de ser singular e a forma singular de ser social” (CHARLOT, 2003, p. 25). A formação educacional não se constitui em um dado ideal abstrato, mas em um contexto histórico e social demarcado por tensões, desigualdades e opressões. Ramos-de-Oliveira (2003) apresenta as contradições da atual sociedade de informação, em que o culto a imagem impedi a imaginação e a percepção crítica da própria realidade. Na intenção de apagamento da criticidade, a história hegemônica é contada como a versão naturalmente dada, daí a importância da educação como espaço do exercício da reflexão.

“A escola participa ativamente na produção das subjetividades, é esfera pública e *locus* de poder e resistência, de oposição, que pode desvelar as contradições dessa sociedade capitalista administrada” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003, p. 306-307). Adorno (1995) aposta na emancipação como prática educacional permanente em oposição à castração e ao controle dirigista do complexo pedagógico. Emancipar é tornar os saberes acessíveis e democráticos, é expor a falsidade contida nas teorias pedagógicas puristas, essencialistas e autoritárias. “Objetivos educacionais nunca são posicionamentos do pensamento, nunca são racionalmente impositivos, universalmente válidos” (ADORNO, 1995, p. 172-173). Objetivos educacionais são mecanismos históricos de dominação ideológica das classes dominantes em face das classes oprimidas.

Em Benevides (2003), a educação em direitos humanos comporta a formação crítica de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e dos mecanismos jurídicos e sociais para a efetivação da liberdade e da igualdade material. Fortalecidos na ética democrática, a pedagogia deve ter como base a convivência, o diálogo, o respeito à diversidade, a solidariedade e o reconhecimento das responsabilidades e escolhas individuais enquanto atos de cidadania. Os direitos humanos em perspectiva crítica e decolonial precisam ser estudados nos vários níveis de ensino, público e privado, para que os diplomas internacionais e nacionais contra a discriminação e contra os privilégios dos povos hegemônicos encontrem ressonância e resistência na vida cotidiana dos povos oprimidos.

Hooks (2013), em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, re-flete sobre as prisões da educação tradicional e conservadora, sobre a castração do diálogo na sala de aula e sobre a dominação hierarquizante e mecanicista do poder dominante. Uma prática pedagógica libertária se estabelece em uma sala de aula capaz de olhar para todos os lados e não só para a figura de autoridade do professor. “Na comunidade da sala de aula, nossa

capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS, 2013, p. 17). A autora também conclama a sala de aula enquanto espaço genuíno de transgressão:

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado. Com estes ensaios, como minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade (HOOKS, 2013, p. 23-24).

A educação em direitos humanos enquanto espaço fundamental para a consciência cidadã inclusiva e não excludente deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, desde o infantil ao superior, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas. Todavia, o que se observa é um projeto de poder de sucateamento do ensino público, de ausência de políticas públicas engajadas, da presença de materiais didáticos e métodos de ensino por vezes reprodutores de estereótipos, ágeis na produção de corpos dóceis e passivos, onde os sujeitos dos não direitos tornam-se incapazes de pensar com criticidade e incapazes de incorporar pensamentos e sentimentos igualitários e libertários, ao invés disso, práticas violentas e segregacionistas assumem o protagonismo.

Sobre as estratégias de articulação, propagação e manutenção do poder hegemônico das classes dominantes, Foucault diz:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, do que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 1975, p. 29).

O contraste entre discurso e educação em direitos humanos é, nitidamente, observado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotados pelo Brasil. Ao se comprometer com a formação educacional comum para todos, defende que as práticas de aprendizagem e ensino devem garantir a diversidade, a autonomia e a cooperação. “O ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos. A prática educativa é bastante complexa, [...] traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e pessoal” (BRASIL, 1997, p. 61). O referido documento do Ministério da Educação

valoriza a diversidade e o respeito às diferenças como elementos essenciais da educação escolar, como se vê do trecho transcrito abaixo:

A atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atentam às necessidades individuais (BRASIL, 1997, p. 60).

Ocorre que, o acesso à educação contínua e obrigatória no Brasil enfrenta obstáculos diários e estruturais, apesar de ser um direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 205). No âmbito internacional, o Brasil é signatário de convenções da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre o a garantia do acesso, da pluralidade e da não discriminação educacional. Baixa remuneração dos professores, currículos ultrapassados, altas taxas de evasão escolar e investimentos públicos insuficientes são alguns dos enfrentamentos reais ao protagonismo emancipatório e democrático do ensino público, garantindo-se assim o distanciamento abissal entre ricos e pobres, e o elitismo reinante nos espaços de poder.

Em favor da pluralidade, da alteridade e do humanismo dos sujeitos sociais, o estudo interdisciplinar em direito e literatura se mostra como um forte aliado da educação em direitos humanos, já que entre a arte criada pelo artista e a interpretação dada pelo leitor existe o desvelar do outro, antes apagado historicamente. Direito e literatura é um caminho fértil e capaz de conscientizar os cidadãos através da hermenêutica dialética de quem lê, escuta, percebe e sente o pulsar da vida, em suas contradições, conflitos, lutas e glórias. Seja na palavra escrita ou na palavra falada de personagens e de enredos que atravessam o intérprete, a camada vivencial da existência não é dada de maneira externa e mecânica, é construída a partir das linhas que tecem a experiência lúdica, profunda e criativa de se reinventar e de reinventar o mundo.

### **Contribuições da literatura para a epistemologia crítica dos Direitos Humanos**

Antes de traçar o estudo em direito e literatura, se faz pertinente a noção estilística da “obra aberta” desenvolvida por Eco (1991). Em um paralelo com a música instrumental, o autor destaca a improvisação criadora do ouvinte e amplia a liberdade hermenêutica do intérprete. A obra não é um substrato fechado, mas um campo sensível de articulação entre a composição do artista e a composição do intérprete, capaz de promover uma polifonia variável de pulsações e entendimentos.

As novas obras musicais não consistem numa mensagem acabada e definida, numa forma univocamente organizada, mas sim numa possibilidade de várias organizações confiadas à iniciativa do intérprete, apresentando-se, portanto, não como obras concluídas, que pedem para ser revividas e compreendidas numa direção estrutural dada, mas como obras ‘abertas’, que serão finalizadas pelo intérprete no momento em que as fruir esteticamente (ECO, 1991, p. 39).

Em consonância com a estética da recepção de Jauss (1979) e Iser (1979), a obra literária

será vista como um caminho aberto de protagonismo ativo do intérprete, um espaço de reconhecimento do leitor como criador de mundos para além do texto. Feitas estas observações iniciais, serão os direitos humanos estudados em seu viés narrativo, intertextual, intersubjetivo, permanente e ficcional. Surgido nos anos 70, de origem anglo-americana, os estudos em direito e literatura foram desmembrados, metodicamente, em categorias. Aguiar e Silva (2008) destaca direito *na* literatura e direito *como* literatura. A primeira terminologia cuidará da identificação dos elementos e teorias jurídicas existentes nas obras literárias específicas, ao passo que a segunda terminologia cuidará da identificação dos elementos literários que se repetem no direito, considerando-se os aspectos linguísticos, retóricos, estéticos, narrativos e ficcionais que são intrínsecos à ciência jurídica.

Apesar da tentativa acadêmica de divisões e combinações, é importante compreender o estudo de direito e literatura, em sua integralidade, como um caminho interdisciplinar de humanização e criticidade do direito a partir da arte, trazendo a formação humanista e cidadã dos sujeitos de direitos para a centralidade do ensino. González (2018) defende que a narrativa jurídica é uma ilusão, uma ficcionalidade, uma intenção ainda não materializada na realidade cotidiana. Sobre a fabulação jurídica como pacto narrativo, argumenta o autor:

O efeito da realidade no mundo real de um “dever ser”, imaginando-o efetivamente real, é resultado de um pacto narrativo. O Direito configura a invenção fictícia de um “dever ser” como uma fabulação que é capaz da criação de um compromisso de crença – criar, crer – sobre aquele real imaginário no mundo real. E, como fábula que aspira ao efeito de realidade, é uma narração pragmática e, portanto, independente do valor da verdade (GONZÁLEZ, 2018, p. 24-25).

O direito, assim como a literatura, é um contar de histórias, uma teia complexa e imperfeita de compreensão do humano. Entre a temporalidade histórica e o espaço geográfico, os personagens desvendam tramas, conflitos e novas dimensões de saber. Sousa Santos (2011, p. 83) entende que na ciência jurídica “domina uma cultura normativista, técnico-burocrática, assente em três grandes ideias: a autonomia do direito, a ideia de que o direito é um fenômeno totalmente diferente de tudo o resto [...] e é autônomo em relação a essa sociedade”. Separado por muros intransponíveis, a epistemologia tradicional da ciência jurídica a considera um conhecimento puro e autossuficiente.

A ilusão da universalidade dos direitos humanos dialoga com a fragilidade de uma ciência jurídica pretensamente democrática, mas que faz uso rotineiro de recursos autoritários, burocráticos e distanciados da sociedade. A educação em direitos humanos demanda um repensar do direito, um percurso dialético, histórico e criativo de transitar entre o imaginário fantasioso literário e a realidade social e desigual. Tirar a venda dos olhos inertes e passivos e convidar o estudante a ser protagonista ativo da vida social e política é o principal desejo da articulação entre os campos da literatura, do direito e da educação em direitos humanos.

Sobre a escrita como ato elitista, patriarcal, eurocêntrico, masculino, branco e excludente, a escritora Anzaldúa (2000), em *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, faz um relato pessoal crítico e provocativo sobre o processo de assimilação cultural e apagamento do colonizado pelo colonizador:

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês, para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas

que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o espanhol não foi exigido na escola secundária. E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa (ANZALDÚA, 2000, p. 229).

Os marcadores de desigualdades interseccionais de gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, religião, dentre outros, são negados e apagados dos espaços educacionais. A presença da diferença, da diversidade e da cidadania inclusiva não existe nas salas de aula tradicionais e conservadoras, o que existe são estereótipos violentos, embrutecidos e rígidos propagados como naturais, essenciais e impossíveis de mudar. A escrita e a educação de qualidade continua restrita aos espaços de poder, já que se os excluídos tiverem acesso a uma educação emancipatória, propõem transgressões e resistências.

Como bem destacado por Hooks (2013), ensinar é uma atividade artística e comunicativa por excelência. Em suas palavras:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (HOOKS, 2013, p. 21-22).

Um projeto de poder e de perpetuação da desigualdade utiliza-se de ferramentas simbólicas, econômicas, políticas e linguísticas de aprisionar os oprimidos e de agigantar a força dos opressores. Sem educação de qualidade, sem políticas públicas de concretização dos direitos humanos e sem a superação de estereótipos, estigmas, preconceitos e violências estruturais, o direito à cidadania, à igualdade, à liberdade e a à diversidade continuarão destituídos de valor ético e material. Dar protagonismo ativo aos subalternos, dar voz e escuta aos esquecidos pelo Estado e dar conhecimento crítico aos invisíveis sobre as articulações políticas e representativas de direitos humanos são pautas pedagógicas essenciais para um Estado que se diz Democrático de Direito.

## **Considerações Finais**

Dividido em cinco eixos norteadores, este trabalho tentou articular, de maneira interdisciplinar e dialética, os principais conceitos, percursos históricos, abordagens críticas e possíveis soluções aos obstáculos que estão no entorno dos direitos humanos e sua concretização. O nazismo e as ações perversas e desumanas do holocausto alemão foram a principal inspiração para a criação de documentos internacionais de proteção dos direitos individuais, políticos, sociais e culturais de todos os cidadãos, na tentativa de evitar toda e qualquer prática discriminatória, desigual e degradante com relação a todo e qualquer indivíduo.

Entretanto, na prática, os países colonizados pelos europeus eram vistos como povos marginais e pouco evoluídos, sendo tratados como povos menores, inferiores e desprovidos de direitos. Desse modo, ficou evidente que os direitos humanos eram e ainda são eurocêtricos e hegemônicos, e não, realmente, universais. Para a manutenção do capitalismo, os grupos oprimidos são vistos como coisa, como mão de obra barata, como objetos de produção de mercado e não como cidadãos livres e iguais. Daí a necessidade de pensar a educação como prática de transgressão, de liberdade, de consciência e cobrança da efetividade e da concreti-

zação dos direitos humanos para todos, em sua integralidade.

O direito apesar de se colocar como uma ciência pura e positivista, que não precisa de nenhuma outra ciência para desenvolver suas teorias, é em verdade um saber interdisciplinar por excelência. Sem as contribuições da sociologia, da antropologia, da pedagogia, da psicologia, da economia, da ciência política e da literatura, o direito se convence de um isolamento irreal e dogmático. A arte presente na obra literária é uma matéria narrativa, discursiva, comunicativa e intersubjetiva de repensar o direito. A norma jurídica é literária, já que a mera existência da lei não altera a vida real, para que o dever ser se materialize é preciso que o Estado e os povos que o compõe estejam em sintonia, em conversão. A literatura é então caminho de formação humanista e sensitiva do outro e de si, espaço de construção de novas realidades, mais democráticas e mais humanas.

## Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR E SILVA, J. M. M. de. **Para uma teoria hermenêutica da justiça. Repercussões jusliterárias no eixo problemático das fontes e da interpretação jurídicas**. 2008. 423 f. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas Gerais – Metodologia Jurídica) – Escola de Direito, Universidade do Minho, Braga, 2008.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229, jan. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: \_\_\_\_\_. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Organização Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 309-318.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: \_\_\_\_\_. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Organização Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 23-34.

ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FILHO, E. F.; JUNIOR, J. G. de S.. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos. In: \_\_\_\_\_. **Gestão de políticas públicas de direitos humanos – coletânea**. Organização Ana Luiza de Menezes Delgado [et. al.]. Brasília: Enap, 2016, p. 45-118.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLEZ, J. C.. Nada no direito é extraficcional (escritura, ficcionalidade e relato como *ars iurium*). In: \_\_\_\_\_, [et al.]. **Por dentro da lei: direito, narrativa e ficção**. 1. ed. Florianópolis: tirant lo blanch, 2018.

HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ISER, W. O jogo do texto. *In*: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Tradução). **A Literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Tradução). **A Literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Assembleia Geral. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RAMOS, A. de C. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação e emancipação. *In*: \_\_\_\_\_. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. Organização Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 297-308.

SEGATO, R. L. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Revista Mana**: revista virtual do programa de Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, Rio de Janeiro, n.1, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132006000100008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100008). Acesso em: 12 abr. 2020.

SOUSA SANTOS, B. de. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**: revista virtual do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, n. 48, jul. 1997. Disponível em: <https://ces.uc.pt/rccs/index.php?id=628>. Acesso em: 05 mai. 2020.

Recebido em 30 de julho de 2020.

Aceito em 09 de outubro de 2020.