

UNIFIEO – CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM DIREITO

LUCIANA FERREIRA LIMA

**EDUCAR PARA HUMANIZAR:  
O PAPEL DAS FAMÍLIAS PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

OSASCO  
2013

**LUCIANA FERREIRA LIMA**

**EDUCAR PARA HUMANIZAR:  
O PAPEL DAS FAMÍLIAS PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do UNIFIEO - Centro Universitário FIEO, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, tendo como área de concentração “Positivção e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos” inserido na linha de pesquisa “Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material”, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Pavan Baptista.

OSASCO  
2013

## FICHA CATALOGRÁFICA

**LIMA, Luciana Ferreira.**

**Educar para humanizar: O papel das famílias para a formação em direitos humanos / Luciana Ferreira Lima, Orientação Dr. Fernando Pavan Baptista. – Osasco, UNIFIEO: 2013**

**145 p.**

**Dissertação (Mestrado), Direito – Centro Universitário FIEO.**

**1. Direitos Humanos. 2. Educação Familiar. 3. Formação Humanística. 4. Piaget.**

Autorizo a impressão parcial ou total do meu trabalho acadêmico para fins de divulgação científica.

Osasco, 09 de setembro de 2013.

---

Luciana Ferreira Lima

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **Educar para humanizar: o papel das famílias para a formação em direitos humanos**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Direito do Mestrado em Direito do Programa de Pós-Graduação do UNIFIEO – Centro Universitário FIEO.

**LUCIANA FERREIRA LIMA**

### **BANCA EXAMINADORA**

Data da Apresentação: 09 de setembro de 2013

Fernando Pavan Baptista  
Professor Doutor  
UNIFIEO

Luis Rodolfo Ararigbóia de Souza Dantas  
Professor Doutor  
UNIFIEO

Ana Cláudia Pompeu Torezan Andreucci  
Professora Doutora  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Conceito Final: 10,0 (DEZ)

## **DECLARAÇÃO DE ÉTICA E RESPEITO AOS DIREITOS AUTORAIS**

Declaro para os devidos fins que a pesquisa foi por mim elaborada e que não há, nesta dissertação, cópias de publicações de trechos de títulos de outros autores sem a respectiva citação, nos moldes da NRB 10.520 de agosto/2002.

---

Luciana Ferreira Lima  
RG 32.449.677-1

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta monografia primeiramente ao meu filho amado, Geovane, que com toda a sua inocência inspirou-me neste trabalho, o agradeço de forma particular, pois lhe furtei o tempo que poderíamos estar juntos durante minha vida acadêmica.

Aos meus pais, Arnaldo e Cristina, pela compreensão e pelo apoio demonstrado em todas as fases deste trabalho e em todos os momentos de minha vida, dando-me segurança para realizar todos os meus sonhos.

Ao meu amado companheiro, Luciano Borges, agradeço por seu amor, pela confiança em mim depositada, pelo apoio, incentivo e paciência, e por sua alegria por eu ter vencido este desafio.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por estar comigo todos os dias de minha vida e por ter me dado força, nos momentos difíceis, para a realização deste trabalho.

Agradeço ao Professor Fernando Pavan Baptista, meu orientador, que me auxiliou e me incentivou nos momentos finais desta pesquisa, tendo um papel fundamental para o desfecho e o enriquecimento da criticidade-reflexiva dos objetivos aqui propostos.

Ao Professor Eduardo Carlos Bianca Bittar, que acreditou nesta pesquisa, com seus ensinamentos e seus preciosos conhecimentos na área, forneceram os estímulos e as orientações necessárias para a elaboração deste trabalho e me apoiou nos momentos difíceis de minha vida sendo um excelente ouvinte e um exímio aconselhador.

À Professora Márcia Alvim que me presenteou com todos os conhecimentos obtidos em suas aulas e que colaboraram, e muito, para este trabalho.

Ao Professor Luis Rodolfo que fez-me apaixonar-se pelo estudo da lógica e hermenêutica jurídica em virtude de sua dedicação, atenção e ensinamentos.

Agradeço a todos os meus amigos, aos colegas de trabalho docentes da Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC, em especial à Dagmar Fidelis, Jane Grace, Mirian Andrade e Samantha Dufner, que acreditaram em mim, e me deram apoio e atenção sempre que necessário.

À minha querida amiga Elisaide Trevisan, que por diversas vezes, contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento das ideias e o encorajamento em todos os momentos do desenvolvimento deste trabalho.

À UNIFIEO, que me agraciou com a possibilidade de ser uma pessoa humanisticamente melhor e permitindo a concretização de um sonho: a docência.

*Ser humano é entender que a  
diversidade leva à unidade,  
que a unidade leva à solidariedade,  
que a solidariedade leva à igualdade,  
que a igualdade leva à liberdade,  
que a liberdade leva à diversidade.*

*Bourdoukan*



## RESUMO

O meio ambiente familiar possui um papel fundamental na formação moral do indivíduo, no seu desenvolvimento da personalidade e em sua integração no contexto social. O presente trabalho objetiva realçar a educação neste ambiente familiar, apresentando ao debate a reflexão do papel fundamental desta comunidade familiar plurestrutural, detentora de identidades multifacetadas advindas da composição dos seus integrantes, na disseminação dos direitos humanos. A teoria do desenvolvimento humano de Jean Piaget sustenta a influência deste meio ambiente familiar na formação da personalidade da criança. Destarte, a autoridade dos pais e a liberdade dos filhos são passíveis de coexistência pacífica através do diálogo. Este é o instrumento eficaz na disciplina construtivista, que possibilita uma educação moral, através das relações de cooperação, voltada às práticas da cidadania, da democracia e dos princípios fundamentais do convívio.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Educação Familiar. Formação Humanística. Piaget.

## **ABSTRACT**

The family environment plays a key role in the moral education of the individual, their personality development and their integration in the social context. This paper aims to enhance education in this family environment, presenting to the discussion the reflection of the fundamental role of the plural family, which owns multifaceted identities arising from the composition of its members, in the dissemination of human rights. The human development theory of Piaget supports the influence of this family environment in shaping the personality of the child. Thus, the authority of parents and the freedom of the children are capable of peaceful coexistence through dialogue. This is the effective tool in constructivist discipline, which enables a moral education through cooperation relations, focused practices of citizenship, democracy and the fundamental principles of living.

**Keywords:** Human Rights. Family Education. Humanistic Education. Piaget.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988</b> .....	14
1.1 A natureza da educação .....	14
1.2 A tutela constitucional do direito à educação .....	18
1.3 A educação brasileira no ensino dos direitos humanos .....	36
<b>2 A FAMÍLIA NO DIREITO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO</b> .....	57
2.1 A visão constitucional da família .....	57
2.2 O princípio da afetividade na família contemporânea .....	71
2.3 A família contemporânea e suas múltiplas acepções .....	75
<b>3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A INFLUÊNCIA DO MEIO AMBIENTE FAMILIAR NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE HUMANA: UMA ANÁLISE PIAGETIANA</b> .....	82
3.1 A influência do meio ambiente familiar na formação moral e da personalidade do indivíduo .....	93
<b>4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FAMÍLIA</b> .....	98
4.1 O multiculturalismo decorrente do pluralismo familiar .....	98
4.2 O ensino à tolerância e à aceitação do outro plural: por uma filosofia de alteridade .....	105
4.3 Disciplina: método para a coexistência pacífica da liberdade dos filhos e da autoridade dos pais .....	113
4.4 Diálogo: instrumento para uma formação familiar em direitos humanos .....	126
<b>CONCLUSÃO</b> .....	131
<b>REFERÊNCIA</b> .....	135

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva realçar a educação no meio ambiente familiar, apresentando ao debate a reflexão do papel fundamental da comunidade familiar na disseminação dos direitos humanos, por intermédio de uma educação moral voltada às práticas da cidadania, da democracia e dos princípios fundamentais do convívio.

Para tanto, inicialmente, traçaremos uma breve definição de educação sob a perspectiva de sua natureza de ação transformadora, sequencialmente, analisaremos a tutela constitucional do direito à educação, enquanto direito fundamental, sob uma abordagem crítica e reflexiva, enfatizando a essencialidade e a importância da criticidade no processo de ensino e aprendizagem. Trataremos, também, os objetivos primordiais da educação, principalmente no que concerne ao pleno desenvolvimento da pessoa, bem como, a questão dos princípios constitucionais basilares que regem o universo educacional.

No segundo capítulo, pretendemos abordar o olhar constitucional em relação ao Direito de Família contemporâneo. No contexto, ressaltamos a questão do afeto enquanto eixo fundamental da estrutura familiar, traçando aspectos da família contemporânea e esboçando as múltiplas acepções que norteiam o termo família.

No terceiro capítulo, procura-se avançar na compreensão da ideia de desenvolvimento da personalidade, sob o olhar da psicologia piagetiana, bem como, abordar a questão do papel da família para a formação da personalidade humana e a importância da interação do meio ambiente familiar com a pessoa, a fim de corroborar com o desenvolvimento social e moral do ser humano.

Por derradeiro, no quarto capítulo, tratamos da função da família na tarefa de educar e formar para o respeito aos princípios e regras dos direitos humanos, iniciando o estudo tecendo comentários sobre a questão do multiculturalismo familiar a partir do pluralismo das suas identidades, com ênfase na reflexão sobre a multiculturalidade oriunda da família plural enquanto célula base da sociedade, desta forma. Não intentando, com esta pesquisa, o estudo minucioso das diversas estruturas familiares, nem mesmo o impacto da quebra de paradigma da formação familiar no contexto social.

Ainda neste capítulo, refletiremos a respeito do ensino à tolerância no meio ambiente familiar, bem como, o respeito à alteridade plural, debatendo a importância do diálogo, como instrumento para este fim.

Ao final desse capítulo, é desenvolvida a ideia da importância da educação familiar em direitos humanos, através de uma disciplina metódica que possibilite a coexistência pacífica da liberdade dos filhos e da autoridade dos pais, permitindo a construção de uma personalidade, na criança, que seja capaz de interagir com o mundo, livrando-se das mazelas da amoralidade social e propício à disseminação de políticas voltadas ao bem comum e à finalidade social.

Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar nas fronteiras da Ciência do Direito, da psicologia e da pedagogia, visando à interação dos conceitos teóricos enquanto sustentáculos para a fundamentação das conclusões deste trabalho, que apostam para a importância ímpar da educação familiar em direitos humanos.

Tal temática é de sumo relevo para o contexto social e acadêmico, pois vislumbra o papel da família na educação em direitos humanos para a formação e desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos que a integram esta comunidade, socializando-os como indivíduos e como atores cujo papel social deverá, novamente, reafirmar o compromisso com os direitos humanos.

# 1 A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

## 1.1 A natureza da educação

O processo educativo permite o desenvolvimento do homem e de suas faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais, visando o desenvolvimento geral do corpo, da mente e do espírito. Há duas influências que circundam o sentido deste termo: uma relacionada ao nativismo (natureza), que trata do desenvolvimento interior do homem, e a outra pautada no empirismo, que trata do conhecimento adquirido pela experiência.

O filósofo moderno, Jean Jacques Rousseau já discorria a cerca desse nativismo empírico através da educação natural no contexto iluminista: a formação de um aluno soberano e autônomo implica em formá-lo racionalmente, ou seja, uma educação iluminista exige inevitavelmente o emprego da razão. No entanto, esta razão não deve ser entendida no seu sentido restrito, mas incluindo nela a dimensão sensível do ser humano, ouvindo a voz da consciência como critério de julgamento moral das ações.<sup>1</sup>

Logo, educação diz respeito ao processo natural de desenvolvimento humano através da reconstrução da experiência, visando à aquisição e a evolução do conhecimento, tornando este atributo inerente à pessoa humana. Nesse sentido, discorre Márcia Cristina de Souza Alvim:

O conceito de educação que deve ser utilizado será aquele que se demonstre o mais completo em relação ao desenvolvimento de todas as potencialidades do homem. Não há por que se restringir ao aspecto do desenvolvimento cognitivo, ao preparo para o mercado de trabalho, pois o objetivo deve ser a busca do desenvolvimento do ser humano de forma integral. A educação deve possibilitar ao homem desenvolver suas habilidades e competências nas mais diversas áreas do conhecimento. Deve habilitá-lo para lidar com as múltiplas demandas que a vida vai constantemente lhe oferecer.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rosseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 128-129.

<sup>2</sup> ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Direito à educação no âmbito das cidades. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco. Vol. 9, nº 1, p. 41-54, ano 2009.

Aristóteles contemplava na educação uma essência natural de movimento: semelhante ao movimento da natureza, onde tudo se transforma, a educação transforma o indivíduo, o movimenta, e este o faz em busca da felicidade, da virtude, da liberdade, ou seja, a noção de educação está ligada a uma progressão do homem, desde o estado natural até o raciocínio, passando pelo hábito (sua personalidade moral).<sup>3</sup>

Antoine Hourdakís, ao estudar a educação para Aristóteles, fez o seguinte comentário a cerca de ação transformadora:

Tanto para a natureza quanto para as ações humanas, o movimento (ação) é a transição (transformação) do potencial ao ativo, isto é, passar da capacidade à realização. É, com efeito, o processo pelo qual o potencial se realiza transformando-se em ativo. (grifo nosso)<sup>4</sup>

A força transformadora da educação se dá através da transformação tanto do educador quanto do educando, por meio do senso crítico, e, através da modificação do mundo em que se vive e do qual se faz parte.

A formação crítica do ser humano permite o conglobamento de conhecimentos e questionamentos a cerca da existência, verdade ou verossimilhança dos conhecimentos adquiridos por meio do processo pedagógico.

O educador se torna um agente crítico quando possibilita ao educando aprender o que lhe foi ensinado, respeitando os seus saberes relativos às experiências vividas, respeitando a sua singela inocência intelectual como ponto inicial para se apreender o saber, estabelecendo uma conexão entre os saberes empíricos e o conhecimento científico.

Além disso, o mentor ao aguçar a curiosidade do discípulo, possibilita que este possa assimilar o conhecimento de forma crítica, para uma maior e melhor aplicabilidade e compreensão do contexto social. Assim diz Paulo Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando à ele algo que fazemos.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 13.

<sup>4</sup> HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a educação**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 86.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 32.

Agora nos faz necessário falar dessa educação que transforma o mundo. Já se é certo afirmar que a sociedade em que vivemos é uma sociedade que cultua o individualismo concorrencial. Uma sociedade em que o altruísmo há tempo se faz esquecido, famílias cada vez mais reduzidas e pessoas cada vez menos sensíveis às questões relativas aos problemas sociais (fome, miséria, saúde, etc.).

A educação, ao transformar o indivíduo em um ser crítico e curioso, transforma-o em um cidadão, um ser sensível às perplexidades sociais de um mundo tão desigual. E ao se tornar um ser sensível, torna-se um ser moral, apropriado à ética, um ser social capaz de mudar a realidade à sua volta, construindo uma sociedade mais justa e igualitária, aceitando o diferente, cultuando a democracia. Émile Durkheim explica:

De fato, (...) a educação tem como objetivo substituir o ser individualista e associal que somos ao nascermos por um ser inteiramente novo. Ela deve nos conduzir a deixarmos para trás a nossa natureza inicial: esta é a condição para que a criança se torne homem.<sup>6</sup>

É exatamente no que consiste a educação, a transição do estado bruto, natural, do ser humano, para o estado lapidado, transmutado em cidadão agente no mundo e para o mundo, ou seja, estar no mundo com o mundo, conhecendo-o e nele intervindo.<sup>7</sup>

Por conta dessa transformação, no contexto de sociedades democráticas, no exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, a educação leva o indivíduo à sua emancipação.

Emancipação no sentido de tornar-se livre ou independente. Liberdade, por sua vez, do ponto de vista ético, traduz a independência e a autodeterminação. Não uma independência livre de qualquer obstáculo, mas sim, limitada pelo próprio convívio social<sup>8</sup>. Já numa visão política, liberdade traduz o exercício da cidadania, ou seja, o exercício dos direitos e o cumprimento dos deveres.

---

<sup>6</sup> DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 70.

<sup>7</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 28.

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 104. "A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos, em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado."



O processo emancipatório se inicia quando se educa com a rigorosidade da crítica, por meio do método, permitindo indeferir o que se é posto como verdade incontestável.

A crítica nos leva a aprender o conhecimento transferido, falseando, se necessário, aplicando este conhecimento através do pragmatismo empírico, mas sempre de forma científica.

Muito se falou sobre a educação libertadora, que tem como meta o desenvolvimento da autonomia, a formação de um educando e de um educador com vontade própria, com luz própria, com o perfil de um caminhante sem medo do caminhar e sem necessidade de seguir o caminho feito por terceiros. Não há nada tão forte e profundo, como o anseio pela liberdade. Não há nada tão precioso (...).<sup>9</sup>

Em outras palavras, a educação nos livra de uma escravização cultural, onde o conhecimento somente é transferido, posto de forma dogmática. Essa ação esclarecedora da educação valoriza o pensamento crítico e curioso, a criação, a originalidade, as experiências individuais como meio de aguçar a curiosidade do indivíduo em busca do conhecimento científico. É justamente o que os procedimentos pedagógicos visam: a cientificidade do pensamento e o desenvolvimento do educando, enquanto ser único, integrante de uma sociedade global.

A liberdade é filha da autoridade bem aplicada. Pois ser livre, não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever.<sup>10</sup>

Portanto, o processo de emancipação não consiste na contestação a qualquer tipo de autoridade, mas numa ação crítica e esclarecedora frente a todo e qualquer mecanismo de massificação, denominado de indústria cultural.

Assim, a educação concebe em cada indivíduo a habilidade de se servir do seu próprio entendimento, segundo os critérios da cientificidade, ou seja, ter a capacidade de, através de uma ação crítica-reflexiva de sua realidade social cíclica, autodeterminar-se frente ao caos da massificação cultural da sociedade global.

E é em virtude desta natureza de valor inerente ao homem que a educação tem que ser comum a todos. Nesse sentido é que a nossa Carta Constitucional

---

<sup>9</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª edição. São Paulo: Editora Gente, 2004, p. 68.

<sup>10</sup> DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 73.

declara em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Trata-se, pois, de um serviço público essencial.

## 1.2 A tutela constitucional do direito à educação

A proteção constitucional dos direitos fundamentais objetiva garantir à pessoa humana o pleno desenvolvimento de sua personalidade, sem agressões ou injustiças de outrem ou do próprio Estado.

Mas, de nada serviria todo esse elenco de preservações se não houvesse a obrigatoriedade da educação “que se constitui como garantia de que o cidadão terá consciência de seus direitos a partir da aquisição de conhecimento, da instrução”.<sup>11</sup>

É nesse sentido que se deve elevar o direito à educação à categoria de direitos humanos, como um direito fundamental da personalidade<sup>12</sup>, ou seja, sob a análise do instituto da personalidade através da sua conceituação simplória referente aqueles direitos que visam garantir o livre desenvolvimento da personalidade humana<sup>13</sup>, ao passo que é por meio do exercício do direito à educação que se vislumbra a evolução e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo de forma livre e autônoma, embasada na supremacia dignidade humana.

Richard Pierre Claude prescinde do seguinte comentário:

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o *status* de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade cultural orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a

---

<sup>11</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004, p. 104.

<sup>12</sup> ZANINI, Leonardo Estevam de Assis. **Direitos da personalidade: aspectos essenciais**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 94: “(...) fica claro que os direitos da personalidade são o mínimo essencial ao pleno desenvolvimento da personalidade de todos os seres humanos. São direitos inerentes à condição humana e sem os quais a pessoa não subsiste dignamente.”

<sup>13</sup> ZANINI, Leonardo Estevam de Assis. **Direitos da personalidade: aspectos essenciais**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 97.

educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.<sup>14</sup>

A verdadeira democracia não existe sem a educação, pois a democracia exige a participação do indivíduo na sociedade, o que somente se dá através de uma formação intelectual e moral do ator social, uma formação humanística, voltada às práticas altruístas e filantrópicas.

O homem educa-se em primeiro lugar para superar a si mesmo, para tornar-se melhor a cada dia e, em seguida, para conviver em sociedade. Se o Estado não se interessa por viabilizar este trabalho, as consequências maléficas serão sentidas por toda a sociedade.<sup>15</sup>

A educação ética, moral e de bom senso, atinge as desigualdades e miserabilidade, atenuando-as, de acordo com a autonomia de cada cidadão e no desenvolvimento do país.

É justo atribuir à educação como fim principal a capacidade de proporcionar aos indivíduos a devida formação que se faz necessária para o aprimoramento de suas aptidões e da sua personalidade, contribuindo, dessa forma, para o exercício de sua cidadania.

Para que tais objetivos fossem possíveis, num clima de ansiedade e expectativa, o Brasil viu promulgada, em 1988, a sua Constituição Federal. Inovadora em ideias e propostas, inseriu o direito à educação no rol dos direitos fundamentais, estabelecendo garantias asseguram a sua efetividade. Em relação ao direito à educação, assegura Jean Piaget:

Afirmar o direito à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada do que assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É, antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação – levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo – de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**. nº 2, 2005.

<sup>15</sup> VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 83.

<sup>16</sup> PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 20ª ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2011, p. 53.

Na nossa Carta Maior, a educação é versada no *caput* do artigo 6º<sup>17</sup>, que trata dos direitos sociais, e, pormenorizada no título VIII, atinente à Ordem Social, em seus artigos 205 a 214, onde se encontra um arranjo de princípios e preceitos educacionais, que traz desde as indicações curriculares, recursos financeiros, até as competências para o Poder Público atuar e promover o ensino.

Trata-se, pois de um direito público subjetivo, uma vez que equivale a pretensão jurídica subjetiva de cada indivíduo exigir do Estado a execução ou a omissão de certa prerrogativa, em sintonia com a Lei Maior. Nesse sentido, em análise ao artigo 208, § 1º/CF<sup>18</sup>, preceitua Rodrigo Albuquerque de Victor:

Como a própria nomenclatura antecipa, será público o direito subjetivo exercitável ante o Estado (ou Administração Pública). Os direitos públicos subjetivos estabelecem liames jurídico-obrigacionais entre o Poder Público (polo passivo) e os indivíduos (polo ativo), nos quais os cidadãos podem reclamar prestações estatais. Os direitos subjetivos públicos municiam as pessoas de legitimidade para exigir do Estado a efetivação de certos direitos.<sup>19</sup>

Destarte, preceitua a primeira parte do artigo 205<sup>20</sup> da nossa Carta Cidadã que a educação é um dever de responsabilidade do Estado e da Família. Na verdade, trata-se de um regime de corresponsabilidade social, consagrado no princípio da solidariedade educacional.

Rodrigo Albuquerque de Victor com muita propriedade nos lembra, ao comentar que, “de fato, não há como olvidar que o acesso à educação depende de uma confluência entre o público e o privado. São responsabilidades intrincadas e complementares”<sup>21</sup>. E completa dizendo:

---

<sup>17</sup> Brasil. **Constituição Federal**, artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

<sup>18</sup> Brasil. **Constituição Federal**, artigo 208, § 1º: O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

<sup>19</sup> VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 74.

<sup>20</sup> Brasil. **Constituição Federal**, artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

<sup>21</sup> VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 80.

Sabe-se que a Carta Cidadão de 1988 elegeu autêntico tripé de responsabilidade da área educacional (arts. 205 e 227). O dever à educação é compartilhado por família, sociedade e Estado, ao Estado cabe fornecer precipuamente as condições necessárias para a instrução dos indivíduos. O acesso aos bancos escolares e ao ensino intelectual de qualidade deve nortear as políticas públicas. O demais atributos da personalidade humana, com valores éticos, morais e religiosos, são fortemente influenciados pela sociedade e pela família, por isso, estes possuem o dever comum de contribuir para o engrandecimento da personalidade humana.<sup>22</sup>

Salienta-se, pois, que a primazia do dever de educar está a cargo do Estado, entendido aqui como o Poder Público ou Administração Pública, representado pelos entes intergovernamentais: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Fica evidente, portanto, que são diretamente responsáveis: a família, a comunidade (sociedade em geral) e o Estado (poder público), os quais devem realizar um trabalho com independência e harmonia, visando ao bem comum e ao desenvolvimento adequado das crianças e dos adolescentes.<sup>23</sup>

As entidades familiares, por sua vez, tem o dever de educar os filhos sob sua tutela, este dever se dá sob uma dupla ótica: a tarefa ou responsabilidade de matriculá-los<sup>24</sup>, em idade escolar, nas instituições de ensino, zelando pela frequência à escola, bem como, a encargo de uma educação moral, calcada em valores éticos e humanitários, tendo como vistas o convívio social numa postura cosmopolita.

Sob esta segunda ótica do dever familiar de educar, é sábio o ensinamento de Luiz Antonio Miguel Ferreira quando diz que “à família submete-se a criança em um processo de socialização, com um aprendizado constante. É em seu âmbito que se transmitem os valores e as formas de comportamento julgadas corretas pela sociedade”.<sup>25</sup>

Portadores ou sujeitos da obrigação educativa, são os pais que normalmente possuem especial inclinação, idoneidade e capacidade de sacrifício, bem como a

---

<sup>22</sup> VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo.** São Paulo: Saraiva, 2011, p. 83.

<sup>23</sup> FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos.** São Paulo: Verbatim, 2011, p. 89.

<sup>24</sup> Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, artigo 55: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”

<sup>25</sup> FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos.** São Paulo: Verbatim, 2011. p. 91

responsabilidade requerida para isso. Com este dever, está inseparavelmente unido o direito dos pais, em geral, de viver com os filhos e de dirigi-los, e, em especial, o direito primordial e exclusivo de educá-los.

Não olvidamos do papel da sociedade <sup>26</sup> nesse ínterim, não há como negar a influência do meio social no qual o indivíduo está inserido, para a sua formação educacional. Rodrigo Albuquerque de Victor diz:

A educação é seguramente uma das políticas públicas mais complexas e de difícil realização. O ambiente em que inserido o educando constitui componente decisivo nesta seara. Sem o apoio da comunidade, um projeto estatal pode facilmente naufragar. Ao inverso, com a aderência social a mão do Estado pode lograr forte êxito na prestação educacional. <sup>27</sup>

Encontramos em nossa Constituição Federal, ainda no artigo 205, três propósitos <sup>28</sup> básicos e primordiais da educação, são eles: o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. <sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo.** São Paulo: Saraiva, 2011, p. 81. Quando se fala em sociedade, convém esclarecer quem se engloba nesta categoria. (...) está-se a falar da imprensa, das organizações não governamentais, das associações civis, de empresas em geral (iniciativa privada) e da comunidade na qual está inserida o educando. Quanto à imprensa, não há como negar a influência dos meios de comunicação de massa que aguçam a libido e ditam os hábitos culturais de uma dada realidade social. Quanto as ONGs (organizações não governamentais), procuram, por sua vez, supri as deficiências da prática de projetos sociais, em vistas à inação estatal. As associações civis, tais como associações de pais ou moradores, agem como administradores e fiscalizadores da educação, empenhados, voluntariamente, em sua melhoria. As empresas, por intermédio de incentivos fiscais, podem agir em prol da educação dos seu empregados, em uma educação para o trabalho, também como, na educação dos filhos desse empregados, promovendo práticas que atuem no sentido de possibilitar uma melhor educação infantil aos pequeninos, como, por exemplo, o benefício de auxílio-creche ou, ainda, a criação e manutenção de creches na própria empresa, em vistas ao bem-estar de todo o grupo familiar.

<sup>27</sup> VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo.** São Paulo: Saraiva, 2011, p. 81.

<sup>28</sup> “Apresenta-se, assim, a enorme tarefa de integrar e desenvolver o Brasil em uma economia global competitiva, sem perder a soberania, sem sacrificar sua cultura, seu valores, sem marginalizar os pobres. Ou seja, o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação”. (LIBÁNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 116).

<sup>29</sup> FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos.** São Paulo: Verbatim, 2011, p. 72.

Os objetivos constitucionais da educação relacionam-se com os fundamentos do Estado brasileiro, estabelecido no artigo 1º<sup>30</sup> da Constituição Federal: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Correlato, preceitua Márcia Cristina de Souza Alvim:

A educação, na visão constitucional, deve ser entendida dentro de uma visão ampliada. Por isso vai além da proteção a seus aspectos mais formais, quais sejam, a aquisição das ferramentas mínimas do desenvolvimento intelectual e da qualificação para o trabalho. Seu objetivo maior, que acaba contemplando todos os outros, é aquele que atende ao pleno desenvolvimento da pessoa, concretizando assim aquilo que é invocado no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, o nosso chamado supra princípio — que está no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, e constitui a base do preparo para o exercício da cidadania.<sup>31</sup>

Podemos observar que o legislador se preocupou primeiramente com o desenvolvimento do indivíduo, visando sua capacitação para o exercício da cidadania, a fim de qualificá-lo para o mercado de trabalho.

(...) O objetivo é dar uma diretriz única para os fins da educação colocando em primeiro lugar o desenvolvimento da criança e do adolescente que traz implicitamente à tona a questão da qualidade de ensino, posto que somente uma educação de qualidade pode favorecer esse desenvolvimento.<sup>32</sup>

Tal assertiva já estava anteriormente afirmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 a qual dispõe, em seu artigo XXVI, item 2<sup>33</sup>, primeira parte, que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da pessoa humana.

---

<sup>30</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.”

<sup>31</sup> ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Ensino do direito: o conceito de educação com fundamento no artigo 205 da Constituição Federal. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco. Vol. 5, nº 5, p. 61-69, ano 2005.

<sup>32</sup> FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos**. São Paulo: Verbatim, 2011, p. 72.

<sup>33</sup> ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Artigo XXVI, item 2: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.”

A expressão “pleno desenvolvimento da pessoa” implica o desenvolvimento em todas as dimensões de ser humano, não somente o senso cognitivo, mas a integralidade da pessoa humana em suas funções psicomotoras, emotivas e sociais, priorizando o afeto e o equilíbrio da convivência no seio social <sup>34</sup>. Assim explica Roberta Berns:

O desenvolvimento refere-se a mudanças progressivas ao longo do tempo. Essas mudanças podem ser quantitativas, referindo-se a mudanças em volume, como no crescimento físico ou no vocabulário. Por exemplo, o crescimento físico pode ser medido em centímetros; as palavras do vocabulário podem ser contadas. As mudanças desenvolvimentais podem ser qualitativas, referindo-se a mudanças de tipo, como na compreensão moral ou na adaptação social. As mudanças qualitativas têm de ser observadas subjetivamente. <sup>35</sup>

Dessa forma, o pleno desenvolvimento do ser humano é alcançado através de ações, simultâneas, em nível físico, intelectual e moral. Gabriel Chalita afirma que “o pleno desenvolvimento da pessoa humana significa o desenvolvimento em todas as suas dimensões, não apenas no aspecto cognitivo ou de mera instrução, mas do ser humano de forma integral”. <sup>36</sup>

Consubstancialmente, Jean Piaget declara:

Admitamos que, em resumo, “visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos. <sup>37</sup>

As ações que estimulam o desenvolvimento físico consistem nas atividades voltadas para o aprimoramento psicomotor do indivíduo, ou seja, atividades que estimulam o desenvolvimento motor, claramente observadas na fase da infância.

Já o desenvolvimento intelectual consiste naquelas atividades que estimulam a curiosidade mental, aprimorando a criticidade do indivíduo, se corporificando na pesquisa, na leitura e no estudo sistemático. Assim diz Paulo Freire:

---

<sup>34</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004, p. 126. “Pleno significa o oposto da visão conteudista ou reducionista, que tem como foco apenas o desenvolvimento da habilidade cognitiva. Trata-se de ampliar a responsabilidade da educação para as habilidades sociais e psicológicas priorizando a afetividade, o equilíbrio e a convivência plural”.

<sup>35</sup> BERNS, Roberta M. **Desenvolvimento da criança**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 5-6.

<sup>36</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004, p. 105.

<sup>37</sup> PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 20ª ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2011, p. 86.



A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando à ele algo que fazemos.<sup>38</sup>

A formação crítica do ser humano permite o conglobamento de conhecimentos e questionamentos a cerca da existência, verdade ou verossimilhança dos conhecimentos adquiridos por meio do processo educacional.

A terceira linha de ação é o conjunto de atitudes que se derivam da consciência e dimensão espiritual humana, ou seja, a consciência ética e moral do ser humano. O indivíduo deve esforçar para se desprender dos interesses mesquinhos e egoísticos, para ser mais justo e mais sereno, com atitudes sublimes, prósperas e dignas.

A educação, ao transformar o indivíduo em um ser crítico e curioso, uma vez que possui unicamente o sentido de auto-reflexão crítica<sup>39</sup>, transforma-o em um cidadão, um ser sensível às perplexidades sociais de um mundo tão desigual. E ao se tornar um ser sensível, torna-se igualmente moral, mais apropriado à ética.

Prosseguindo na apreciação do artigo 205, no que tange ao segundo propósito da educação, a expressão “preparo para exercício da cidadania”, consiste em possibilitar ao indivíduo uma consciência de seus direitos e deveres. Sobre o assunto, discorre Luiz Antonio Miguel Ferreira:

Em relação ao preparo para o exercício da cidadania, vale afirmar que ser cidadão implica o reconhecimento e a concretização dos seus direitos civis, políticos e sociais<sup>40</sup>. A cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta para alcançá-los, independente da condição pessoal ou social do indivíduo. Também implica no cumprimento de seus deveres. (...) A educação deve proporcionar ao aluno conhecimentos que o preparem tanto para a defesa de seus direitos como para o desempenho de suas obrigações.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 32.

<sup>39</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.121.

<sup>40</sup> Verifica-se que, nesse sentido, a cidadania está intimamente ligada ao aspecto legal, em especial com as leis que buscam garantir a efetividade dos direitos civis, políticos e sociais.

<sup>41</sup> FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos**. São Paulo: Verbatim, 2011, p. 72.

No contexto de sociedades democráticas, o exercício da cidadania <sup>42</sup>, implica no exercício anterior das noções de liberdade, igualdade, autonomia e desalienação. Ou seja, numa visão política, o exercício da cidadania traduz-se na liberdade, que, por sua vez, traduz-se, do ponto de vista ético, em independência e autodeterminação. Não uma independência livre de qualquer obstáculo, mas sim, limitada pelo próprio convívio social <sup>43</sup>, pois, ser livre não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever. <sup>44</sup>

Finalmente, reportemo-nos agora a expressão “qualificação para o trabalho”<sup>45</sup>. A educação tem o papel de conceder a formação que garanta o preparo profissional do indivíduo:

(...) quanto à qualificação para o trabalho, não há como negar a relação direta que se estabelece entre os temas: educação e trabalho. O mundo globalizado exige cada vez mais a qualificação profissional do trabalhador. Essa exigência implica a garantia de uma formação que venha a atender as necessidades do trabalhador, proporcionando-lhe não só os conhecimentos básicos necessários, mas também uma preparação profissional. <sup>46</sup>

O trabalho é meio pelo qual o homem torna a sua vida digna, por este ser indispensável à sua subsistência, a garantia da concretização dos seus objetivos e o reconhecimento social. Gabriel Chalita comenta:

---

<sup>42</sup> BITTAR, Eduardo C. Bianca. **Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 201-202. “Quando se trata de pensar o desafio de construir uma democracia que efetivamente funcione, e que não tenha somente existência nominal, pode-se constatar a importância da ação conjunta, e, por isso, o desafio da democracia é sim, em primeira escala, o desafio da formação para a cidadania, quando a educação em direitos humanos tem um papel importante a desempenhar (...)”

<sup>43</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 104. “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos, em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado.”

<sup>44</sup> DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 73.

<sup>45</sup> BITTAR, Eduardo C. Bianca. **Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 206. “(...) a questão do trabalho é de todo central para o propósito da reflexão a respeito da qualidade de vida democrática, e para a garantia e efetivação dos direitos humanos.”

<sup>46</sup> FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos**. São Paulo: Verbatim, 2011, p. 73.

“Qualificar para o trabalho é preparar pessoas desde a tenra idade não para um resultado imediato, mas para a realização de objetivo concreto de médio e longo prazo”.<sup>47</sup>

Modernamente vivemos em uma sociedade metamórfica, logo o mercado de trabalho também o é. O indivíduo tem que estar apto, no sentido de qualificação profissional. Aí entra o papel fundamental da educação para o trabalho, que deve justamente levar em conta esta instabilidade e incerteza da relação de trabalho. Trata-se de dois direitos fundamentais e inerentes à condição humana que objetivam igualmente a preservação de sua dignidade: trabalho e educação.

A educação deve formar cidadãos holísticos, capazes de mesmo na especificidade de sua profissão, ter uma visão do todo, e dessa forma se torna apto e preparado para lidar com as adversidades do mercado de trabalho, e ainda, para a realização de metas de encareiramento profissional.

Isso não significa dizer que a educação deve ser utilizada para disseminar o conhecimento para fins de competitividade, mas sim, deve ter como objetivo formar seres humanos críticos e participativos, rumo à construção de uma cidadania efetiva.

“O trabalho oferece dignidade às pessoas desde que sejam educadas para ele. (...) O aprendizado é libertador, assim como o trabalho deve ser libertador”.<sup>48</sup>

A nossa Carta Constitucional, em seu artigo 206, estabelece os princípios basilares informadores do ensino brasileiro. Assim preceitua o texto legal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas;  
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;  
VI – gestão democrática do ensino público na forma da lei;  
VII – garantia do padrão de qualidade.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004, p. 126-127.

<sup>48</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004, p. 60.

<sup>49</sup> Brasil. **Constituição Federal**, artigo 226.

Em linhas gerais, trata-se da aplicabilidade dos princípios da igualdade, da liberdade, do pluralismo, da gratuidade, da valoração do educador, da gestão democrática e da qualidade.

Por igualdade de condições entende-se a inclusão<sup>50</sup>, em sentido amplo, tanto com relação aos deficientes físicos<sup>51</sup>, viabilizando-lhes infraestrutura adequada, que possibilite a sua integração ao meio escolar, quanto do acesso a uma educação com relação ao número de vagas e escolas mais próximas das residências dos alunos<sup>52</sup>. Rodrigo Albuquerque de Victor comenta:

Os deveres estatais comentados devem ter por alvo o patrocínio da igualdade de oportunidade entre as crianças brasileiras. Todos merecem ter as chances equivalentes. Um menor egresso de comunidade pobre deve ter formação de qualidade, de forma que possa competir, em pé de igualdade com seus pares mais abastados, às melhores universidades, a vagas de trabalho, enfim, às mesmas oportunidades.<sup>53</sup>

A liberdade de aprendizado e ensino e o pluralismo de ideias<sup>54</sup> dirigem-se no intuito da construção de um caminho pedagógico democrático e autônomo, onde as ideias se divergem em um sentido positivo, possibilitando a reflexão crítica do educando. Assim comenta Márcia Cristina de Souza Alvim:

Ao professor deve ser garantida a liberdade de cátedra, para trazer aos alunos os mais diversos posicionamentos em relação a questões controversas, incentivando os alunos a desenvolver postura crítica. O professor deve se preocupar em desenvolver aprendizagem

---

<sup>50</sup> CURRALADAS, Marilu Aparecida Dicher Vieira Da Cunha Reimão. A legislação brasileira rumo à garantia constitucional do direito à inclusão escolar das pessoas com deficiência. **Revista Acadêmica de Direitos Fundamentais**. Osasco, n. 5, p. 30-48, out. 2011. “Ao tempo da promulgação da Constituição de 1988, o conceito de inclusão ainda encontrava-se em processo de construção, prevalecendo ainda o conceito de integração que, embora tenha contribuído em muito ao atendimento às pessoas com deficiência, não deixava de constituir-se em limitação ao seu pleno exercício da cidadania e convívio na sociedade.”

<sup>51</sup> Com relação a educação da pessoa com deficiência, o inciso III do artigo 208 da Constituição Federal, determina ser dever do Estado garantir a educação mediante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

<sup>52</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004, p. 128.

<sup>53</sup> VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 85.

<sup>54</sup> CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004, p. 129. “Ora, podemos dizer que o educador do século XXI é privilegiado, tem à sua disposição uma história milenar de métodos e sistemas educacionais já experimentados, discutidos, enriquecidos, dos quais se pode fazer sínteses, sem radicalismos. O pluralismo solidifica o conceito de pesquisa e de abertura do educador e do educando.”

significativa, relacionando o conteúdo técnico com as questões do cotidiano.<sup>55</sup>

A criticidade exige do educador a aplicabilidade de regras metodológicas de ensino que permitem que o educando enquanto ser individualizado, partindo de sua subjetividade e de seus conhecimentos empíricos, possa alcançar novos conhecimentos, aplicando-os no mundo em que se vive, transformando-o. Assim, se demonstra sabiamente nas palavras de Paulo Freire:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. (...) É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.<sup>56</sup>

É exatamente o que a metodologia faz, permite o indivíduo, sujeito de valores e inserido num dado contexto social, através do conhecimento adquirido, saia de um início de conhecimento experimentado, de senso comum, e, valendo-se da crítica, caminhe até o conhecimento epistemológico, alavancado por suas curiosidades próprias.

Da ignorância à luz do conhecimento científico. Da inércia ao movimento. A educação possibilita um contraposto de valores que podem guiar para um ensino de aprendizagem crítica e transformadora.

O princípio da gratuidade do ensino público corresponde a um direito positivo que impõem ao Estado uma obrigação de fazer, baseando-se na noção de

---

<sup>55</sup> ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Educação inclusiva na Constituição Federal de 1988. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco. Vol. 8, nº 1, p. 61-69, ano 2008, p. 11-30.

<sup>56</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 26.

igualdade material, pressupondo que de nada adianta o direito à educação sem condições mínimas de exercê-lo.

Percebe-se que tal princípio está intimamente ligado ao problema da democratização do acesso à educação e constitui um direito, não uma concessão ou um favorecimento. A cobrança de mensalidades em escola pública constitui prática discriminatória.<sup>57</sup>

A efetividade deste princípio ocorre quando há gestão pública, bom uso e aplicabilidade racional dos impostos<sup>58</sup>. Trata-se de um dever de redistribuição do dinheiro público, uma vez que cada cidadão, por meio do pagamento de impostos, contribui com o Estado para o sustento das políticas públicas.

Reportando-nos à Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 26, nº 01, estabelece que “todo homem tem direito à instrução”, sendo esta “instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”.<sup>59</sup>

Jean Piaget<sup>60</sup> comenta a gratuidade do ensino disposta na Declaração Universal sob uma perspectiva de justiça social, pois uma vez sendo o ensino fundamental de caráter obrigatório se perfaz estritamente necessário que este seja gratuito, pois, se assim não o for, não fará sentido ser obrigatório.

Ele continua dizendo que, sob a ótica da gratuidade existem vários outros problemas envolvidas, uns de ordem extrínseca, tais como a questão de transporte, alimentação e uniformes, pois todos devem seguir a mesma principiologia da gratuidade.

---

<sup>57</sup> DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas. nº 100, p. 691-713. out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>. Acesso em 21 de novembro de 2012.

<sup>58</sup> A Constituição obriga, nos termos do artigo 212, que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Eliminando-se a parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios.

<sup>59</sup> ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Artigo XXVI – item 1: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.”

<sup>60</sup> PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 20ª ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2011, p. 57-75.

Há, também, problemas de ordem vital, que é o caso do material escolar e didático, pois quanto mais ativos forem os métodos de ensino, maior será a importância do material utilizado, o aluno levará mais a sério os seus estudos e melhor desenvolverá suas aptidões, quanto mais dono se sentir dos seus instrumentos e dos frutos e resultados de seu trabalho.<sup>61</sup>

Extraí-se, também, do artigo 206 do Texto Constitucional, o princípio da gestão democrática do ensino público na forma da lei. Entende-se por gestão, considerada no sentido mais amplo que administração, consiste em conduzir os destinos de um empreendimento, a fim de que este possa alcançar seus objetivos, de forma eficiente e eficaz<sup>62</sup>. A eficiência incide em obter o máximo de resultado com o mínimo esforço, e eficácia versa sobre a execução dos objetivos propostos.<sup>63</sup>

A gestão democrática consiste em um relacionamento abrangente com a comunidade, para que esta possa vir a participar na solução dos problemas educacionais. A escola deve ser uma instituição aberta às diversas vozes do sujeito coletivo popular<sup>64</sup>. A comunidade escolar, que é o sujeito coletivo objeto da interação da escola, é formada por seus funcionários, pelos professores, pais e alunos. Vitor Henrique Paro diz que se falamos gestão democrática da escola já está implícita a participação da população em tal processo.<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 20ª ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2011, p. 60.

<sup>62</sup> SIMON, apud, DIAS, José Augusto. **Gestão da escola**. In. MENESES, João Gualberto de Carvalho. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 269. Faz-se uma analogia sobre o sentido de eficiência e eficácia, dizendo: “A metralhadora é uma arma bastante eficiente – é capaz de disparar muitos tiros por segundo. No entanto, ela somente será eficaz se atingir o alvo”.

<sup>63</sup> MENESES, João Gualberto de Carvalho. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 269.

<sup>64</sup> PETRINI, apud, DIAS, José Augusto. **Gestão da escola**. In. MENESES, João Gualberto de Carvalho. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 288. “Entende-se por sujeito (coletivo) popular uma agregação humana que compartilha condições semelhantes de vida, acredita e faz experiência dos mesmos valores, a partir dos quais constrói sua unidade e a sua atuação na sociedade, um conjunto de pessoas que reconhece ter raízes culturais e religiosas comuns a uma meta política social comum a ser alcançada (...) formam uma realidade social que vive uma experiência de unidade e de solidariedade, dotada de identidade própria e capaz de iniciativa no seio da sociedade civil, no interior da qual vai elaborando as etapas sucessivas do projeto comum para uma nova convivência social”. Petrini continua comentando que, “no caso da unidade escolar, a situação é particularmente delicada em relação não só a identificação desses sujeitos coletivos, mas também porque os mesmos têm diferentes expectativas quanto aos resultados sociais que ela pode produzir”. *Idem*, p.288-289.

<sup>65</sup> PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2008, p. 15.

A respeito do envolvimento da comunidade no processo escolar, se faz o seguinte comentário:

O princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, constituída basicamente pelos pais, pelas entidades e pelas organizações paralelas às escolas. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente, eles e os outros representantes participam do conselho da escola, da Associação de Pais e Mestres (ou organizações correlatas), para preparar o projeto pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. Adicionalmente, usufruem da vivência das práticas democráticas de gestão, desenvolvendo atitudes e habilidades para participarem de outras instâncias decisórias no âmbito da sociedade civil (organizações de bairros, movimento de mulheres, de minorias étnicas, e culturais, movimentos de educação ambiental e outros) e contribuindo para o aumento de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional.<sup>66</sup>

Enfatiza-se, em consoante com o acima exposto, que a questão da democratização da gestão escolar não se restringe somente à relação entre Estado e funcionários, ou seja, ao âmbito das relações estatais, mas a inclusão da comunidade<sup>67</sup> na administração escolar colegiada<sup>68</sup>, tanto na participação no processo de tomada de decisões quanto na partilha do poder<sup>69</sup>. Vitor Henrique Paro comenta:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar as escolas de autonomia e de recursos.<sup>70</sup>

Continuando a análise do artigo 206 da Carta Constitucional, não basta somente assegurar o direito à educação, mas se torna necessário propiciar uma

---

<sup>66</sup> LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.336.

<sup>67</sup> Utilizamos aqui o termo “comunidade” no sentido de conjunto de pais e famílias

<sup>68</sup> PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2008, p. 16.

<sup>69</sup> PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2008, p. 16.

<sup>70</sup> PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2008, p. 12.



educação de qualidade <sup>71</sup>, com instalações físicas adequadas, não somente com relação às salas de aulas na sua estrutura formal, mas, também, quadras esportivas, laboratórios, auditórios, bibliotecas etc.

A qualidade também diz respeito ao currículo escolar. A transdisciplinaridade<sup>72</sup> é elemento essencial para a construção de um currículo escolar de qualidade, urge em prol da formação da subjetividade do educando, através do qual é possível construir uma prática pedagógica que estimule o seu desenvolvimento intelectual, axiológico e moral, de forma crítica e criativa.

A apresentação de um currículo fragmentado, calcado em disciplinas sistêmicas, consideradas em um campo fechado, visa somente à transmissão de conteúdos <sup>73</sup>, distanciando-se das transformações sociais e da vida dos alunos, fazendo com que os estudantes não tenham conteúdo para dialogar e interpretar informações que lhes permitam construir pontes entre diversos fenômenos e problemas sociais <sup>74</sup>. Edgar Morin comenta:

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os Saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais

---

<sup>71</sup> “Há uma série de outros direitos que contribuem e se correlacionam para uma educação de qualidade, podemos exemplificar, com relação à população hipossuficiente, o direito a transporte gratuito, o direito a alimentação (merenda), a programas assistenciais (v.g. bolsa-família).” Nas palavras de Rodrigo Albuquerque Victor: “não raro, ditos aspectos aparecem como decisivos para a promoção do ensino. Tanto isto é verdade, que a noção de direito à educação obrigatória e gratuita atinge não só o acesso à escola, como também ao transporte e à alimentação.” (VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 85).

<sup>72</sup> HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2007. “A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade o fenômeno que é objeto de estudo. Um currículo integrado seria uma forma para que os alunos aprendam os procedimentos que lhes permitam continuar aprendendo ao longo de sua vida, bem como, uma forma para que o conhecimento escolar seja atualizado. Tudo isso com a finalidade de desenvolver a compreensão das situações sociais, dos atos humanos e dos problemas controvertidos.”

<sup>73</sup> “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ser aberto às curiosidades, perguntas e indagações dos educandos”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>74</sup> HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.<sup>75</sup>

Paulo Freire<sup>76</sup> sabiamente relata que a educação é uma forma de intervir no mundo, sendo um erro decretá-la apenas como tarefa reprodutora da ideologia dominante ou tomá-la como uma força de desocultação da realidade, implicando em um esforço para desmascará-las. Dessa forma:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.<sup>77</sup>

Ainda sobre a questão da qualidade do ensino, Rodrigo Albuquerque de Victor faz o seguinte comentário:

Educar não se resume, todavia, a matricular crianças na escola. Não é pelo número de creches e escolas construídas que se mede a educação de um povo. Educar é antes de tudo, formar caráter, e isso requer planejamento, seriedade e vontade política consciente. A qualidade do ensino é fundamental.<sup>78</sup>

A redação legislativa constitucional, em sequência a análise do artigo 206, inclui, também, como princípio a valorização do profissional do magistério, os instrumentos garantidores de tal princípio, estão dispostos, de forma regulamentar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>79</sup>, incluindo a exigência de

---

<sup>75</sup> MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 13.

<sup>76</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 98.

<sup>77</sup> LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.117-118.

<sup>78</sup> VICTOR, Rodrigo Albuquerque. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil; características limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 84.

<sup>79</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 10 de abril de 2013. – artigo 67: Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e

concurso público, piso salarial, plano de progressão funcional, outras medidas que contribuem para a melhoria das condições de trabalho. Amélia Americano Domingues de Castro faz o seguinte comentário:

Destacamos que é bastante positiva a inclusão na carga de trabalho de períodos reservados a estudo, planejamento e avaliação (...) assim também o incremento ao aperfeiçoamento profissional continuado (...) muitas são as vias por meio das quais se pode realizar esse importante programa de educação permanente.<sup>80</sup>

Paulo Freire<sup>81</sup> indica que há uma necessidade de mudanças na postura dos profissionais para enfim colaborar com a melhoria de condições de trabalho e qualidade de vida, e assim desarticular qualquer forma de discriminação e injustiça. O educador não pode ter uma postura neutra em face da educação, tendo o dever de lutar pelos direitos que se tem e reagir ao desrespeito.

A respeito desses princípios basilares informadores da educação brasileira, comenta Nelson Piletti e Claudino Piletti:

São princípios que, sem dúvida, constituem avanços em relação aos textos constitucionais anteriores, que não faziam referência a 'permanência na escola', ao 'pluralismo de ideias e de concepções', à 'valorização dos profissionais do ensino', à 'gestão democrática'. Garante-se, por outro lado, a existência de instituições privadas de ensino, as quais, de acordo com o artigo 209, deverão cumprir as 'normas gerais da educação nacional' e submeter-se a 'autorização e avaliação de qualidade pelo poder público'.<sup>82</sup>

A consecução prática dos objetivos da educação somente será possível num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal, em conjunto com os atores da educação informal, concretize o direito ao ensino informado por estes princípios e com eles coerente.

---

na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

<sup>80</sup> CASTRO, Amélia Americano Domingues de. **Orientação didática na Lei de Diretrizes e Bases**. In. MENESES, João Gualberto de Carvalho. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 178-197.

<sup>81</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>82</sup> PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2003, p. 219.

### 1.3 A educação brasileira no ensino dos direitos humanos

Um direito fundamental constitucionalmente tutelado, eis que é este o direito à educação. Sob este novo olhar constitucional da educação surge a necessidade da recontextualização das leis de práticas educacionais. Tal necessidade de renovação do cenário educacional brasileiro ensejou, em 1996, na reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional <sup>83</sup> (LDB), que renasceu com o ímpeto de reavaliar as políticas públicas necessárias para o exercício do direito à educação, objetivando os fins específicos do sistema educacional, de acordo com cada esfera do ensino, discorrendo sobre práticas pedagógicas, administrativas e organizacionais, necessárias a fim de possibilitar a efetivação desse direito. Jair Militão da Silva comenta:

A Lei nº 9.394/96 expressa um novo entendimento sobre as relações entre educação e mundo do trabalho e educação escolar regular e educação profissional, inovando em às leis anteriores que regulavam a matéria, tais como, as Leis 5.692/71 e 7.044/82. É fruto do esforço de muitos educadores que buscam novas formas de organização escolar mais consentâneas com uma educação democrática e útil à sociedade como um todo. Sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República é, no entanto, apenas um passo inicial para que, de fato, se efetive uma nova forma de preparar para o trabalho e educar profissionalmente no Brasil. <sup>84</sup>

O presente trabalho não pretende um estudo minucioso sobre as disposições contidas na LDB, mesmo porque, esta lei disciplina somente a educação escolar <sup>85</sup>,

---

<sup>83</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 10 de abril de 2013.

<sup>84</sup> SILVA, Jair Militão da. **O ensino médio e a educação profissional**. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 228-247.

<sup>85</sup> “A LDB/96 regulamenta pontos do capítulo sobre educação da Constituição Federal, ocupando-se da educação escolar, embora apresente uma visão ampliada de educação. A educação escolar brasileira (...) compõe-se de dois níveis: educação básica, formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, e educação superior”. (LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 251-252).

que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social<sup>86</sup>.

A fim de delinear a temática, a educação, objeto do nosso estudo, é aquela abordada no caput no artigo 1º desta lei<sup>87</sup>, que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, ou seja, a educação não-formal<sup>88</sup> no âmbito familiar, no contexto da disseminação dos direitos humanos.

A família é a principal instituição responsável pela educação informal, através da qual são ensinados os costumes humanos como falar, andar, comer, religião, cultura, etc. Já a escola é a instituição responsável pela educação formal, local onde acontece a mediação dos conhecimentos científicos. (grifo nosso).<sup>89</sup>

Na esfera nacional, além da Carta Constitucional de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação igualmente ajuíza a proposta dos Direitos Humanos, quando dispõe sobre os princípios e fins da educação nacional, afirmando em seu artigo 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento

---

<sup>86</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 10 de abril de 2013. Artigo 1º, §§ 1º e 2º: Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

<sup>87</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 10 de abril de 2013. Artigo 1º: a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

<sup>88</sup> Cabe aqui traçarmos um paralelo acerca das diferenças entre a educação formal e a educação informal: a primeira trata da educação nas instituições escolares nos níveis fundamental (infantil, básico e médio) e superior; já a segunda, consiste na formação que se desenvolve no seio da família, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e religiosas e nos meios de comunicação em geral. Consoante à educação não-formal preceitua o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): “Os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não-governamentais até as do setor da educação e da cultura. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central”. Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 43.

<sup>89</sup> BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis**. Jataí: Universidade Federal de Goiás - UFG. Vol. 1 nº 10, 2011 ISSN: 1807-9342. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/20432>>. Acesso em 17 de março de 2013.

do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.<sup>90</sup>

Um dos princípios constitucionais que rege as relações internacionais é o da prevalência dos direitos humanos<sup>91</sup>. Vemos a importância ímpar da promulgação da cultura humanística, de tal forma que a nossa Carta Maior transformou em princípio a prevalência de tais direitos no cenário das relações internacionais.

Nessa conjunção internacional por uma cultura humanitária, tendo em vista a defesa e proteção veemente dos direitos humanos no sistema global, o Brasil viu a necessidade de se diagnosticar a situação desses direitos no país e de originar medidas para a sua defesa e promoção. Foi então que, com fundamento nas atribuições do artigo 84, inciso IV, da Constituição Federal, que, em 13 de maio de 1996, a Presidência da República institui, por meio do Decreto nº 1.904, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)<sup>92</sup>, que, nesse primeiro momento, objetivou-se no intuito de identificar os obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no Brasil, executando medidas de defesa desses direitos através da implementação de atos e declarações internacionais, de adesão brasileira, no contexto humanístico, a fim de reduzir a violência, a intolerância e a discriminação em prol da eliminação das desigualdades sociais e a plena realização da cidadania.<sup>93</sup>

---

<sup>90</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 10 de abril de 2013. Artigo 2º.

<sup>91</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 4º: “A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: (...) II - prevalência dos direitos humanos; (...)” Flávia Piovesan comenta que “a prevalência dos direitos humanos como princípio a reger o Brasil no âmbito internacional, não implica apenas o engajamento do País no processo de elaboração de normas vinculadas ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas sim a busca da plena integração de tais regras jurídicas na ordem jurídica interna brasileira. Implica, ademais o compromisso de adotar uma posição política contrária aos Estados em que os direitos humanos sejam gravemente desrespeitados. (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 96;

<sup>92</sup> BRASIL. **Decreto nº 1.904**, de 13 de maio de 1996, artigo 1º: Fica instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, contendo diagnóstico da situação desses direitos no País e medidas para a sua defesa e promoção, na forma do Anexo deste Decreto. (revogado pelo atual **Decreto nº 7.037**, de 21 de dezembro de 2009. PNDH-3).

<sup>93</sup> BRASIL. **Decreto nº 1.904**, de 13 de maio de 1996, artigo 2º: O PNDH objetiva: I - a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no País; II - a execução, a curto, médio e longo prazos, de medidas de promoção e defesa desses direitos; III - a implementação de atos e declarações internacionais, com a adesão brasileira, relacionados com direitos humanos; IV - a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais; V - a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os dispostos em seu art. 5º; VI - a plena realização da cidadania. (revogado pelo atual **Decreto nº 7.037**, de 21 de dezembro de 2009. PNDH-3).

Já o PNDH-2, instituído pelo Decreto nº 4.229, de 13 de Maio de 2002, ato revogatório do programa anterior, ampliou os objetivos do primeiro programa, incluindo a promoção da concepção de direitos humanos como um conjunto de direitos universais, indivisíveis e interdependentes<sup>94</sup>, compreendendo direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos, bem como, a difusão do conceito de direitos humanos como elemento necessário e indispensável para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas.<sup>95</sup>

O Programa Nacional de Direitos Humanos encontra-se na sua terceira versão (PNDH-3)<sup>96</sup>, dando continuidade ao processo de consolidação das orientações que visam à promoção e defesa dos direitos humanos na República Brasileira.

O PNHD-3<sup>97</sup> estrutura-se sob o apoio de seis eixos orientadores, subdivididos em diretrizes e objetivos estratégicos que refletem as recomendações da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos (CNDH)<sup>98</sup>, tendo ainda, como baldrame

---

<sup>94</sup> Os direitos humanos nomeiam e protegem valores e comportamentos, sem os quais mulheres e homens não poderiam viver de maneira digna. São universais, indivisíveis e interdependentes. Universais: porque atribuídos igualmente a todas as pessoas, sem distinção, em todo o planeta. Indivisíveis e interdependentes: porque somente sua efetivação integral e completa garante que o princípio do respeito à dignidade da pessoa humana seja realizado. Os direitos econômicos e sociais não podem ser protegidos com prejuízo dos direitos civis e políticos concernentes à liberdade. (BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR**. Disponível em: <http://www.sedh.gov.br/sobre/historico-1>. Acesso em 18 de dezembro de 2012).

<sup>95</sup> BRASIL. **Decreto nº 4.229**, de 13 de Maio de 2002, artigo 2º: O PNDH tem como objetivos: I - a promoção da concepção de direitos humanos como um conjunto de direitos universais, indivisíveis e interdependentes, que compreendem direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos; II - a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no País e a proposição de ações governamentais e não-governamentais voltadas para a promoção e defesa desses direitos; III - a difusão do conceito de direitos humanos como elemento necessário e indispensável para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas; IV - a implementação de atos, declarações e tratados internacionais dos quais o Brasil é parte; V - a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais; e VI - a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os inscritos em seu art. 5º. (revogado pelo atual **Decreto nº 7.037**, de 21 de dezembro de 2009. PNDH-3)

<sup>96</sup> BRASIL. **Decreto nº 7.037**, de 21 de dezembro de 2009. Atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010.

<sup>97</sup> BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR**. Disponível em: <http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/pndh>. Acesso em 18 de dezembro de 2012.

<sup>98</sup> BRASIL. **11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos**. Revisão e Atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/\\_index.html](http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/_index.html). Acesso em 18 de dezembro de 2012.

de sua construção, as resoluções das conferências nacionais temáticas<sup>99</sup>, os planos e programas do governo federal, os tratados internacionais ratificados pelo Brasil e as recomendações dos Comitês de Monitoramento de Tratados da Organização das Nações Unidas.<sup>100</sup>

Os eixos orientadores estruturantes do PNDH-3 são: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.<sup>101</sup>

Sob o vértice do primeiro eixo, Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, percebemos a responsabilidade de todos os atores sociais brasileiros, tanto os agentes públicos quanto os cidadãos, pela efetividade dos direitos humanos no país. A integração entre sociedade civil e Estado Brasileiro, através da participação na elaboração e supervisão de políticas públicas, é um instrumento pelo qual é possível a consolidação desses direitos.<sup>102</sup>

A inclusão social, o exercício da cidadania, o desenvolvimento local e territorial, agricultura familiar, microempreendimentos, cooperativismo e economia solidária, são as bases para o trabalho sob a ótica do segundo eixo. Para se promover uma política de Desenvolvimento e Direitos Humanos, as práticas relativas à urbanidade sustentável, ao meio ambiente equilibrado e ao apoio a pesquisas tecnológicas socialmente inclusivas, constituem pilas para o crescimento e

---

<sup>99</sup> “Realizaram-se 137 encontros prévios às etapas estaduais e distrital, denominados Conferências Livres, Regionais, Territoriais, Municipais ou Pré-Conferências. Participaram ativamente do processo cerca de 14 mil pessoas, reunindo membros dos poderes públicos e representantes dos movimentos de mulheres, defensores dos direitos da criança e do adolescente, pessoas com deficiência, negros e quilombolas, militantes da diversidade sexual, pessoas idosas, ambientalistas, sem-terra, sem-teto, indígenas, comunidades de terreiro, ciganos, populações ribeirinhas, entre outros. A iniciativa, compartilhada entre sociedade civil e poderes republicanos, mostrou-se capaz de gerar as bases para formulação de uma Política Nacional de Direitos Humanos como verdadeira política de Estado.” (Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR, 2010. p. 17). As Conferências Estaduais e Distrital se encontram disponíveis em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/conf\\_est/conf\\_est.html](http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/conf_est/conf_est.html). Acesso em 18 de dezembro de 2012.

<sup>100</sup> Disponível em: [http://monitoramentodhi.org/site/wp-content/uploads/2011/02/eixo\\_onu.pdf](http://monitoramentodhi.org/site/wp-content/uploads/2011/02/eixo_onu.pdf). Acesso em 15 de dezembro de 2012.

<sup>101</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR, 2010, p. 18.

<sup>102</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR, 2010. p. 18.



desenvolvimento sustentável, assegurando, assim, os direitos fundamentais das gerações presentes e futuras.<sup>103</sup>

O terceiro eixo que consiste na Universalização de Direitos em um Contexto de Desigualdades vem no intuito de desenvolver ações a fim de reduzir a pobreza no país, garantindo renda, suficientemente viável, aos segmentos sociais mais vulneráveis, em outras palavras, trata-se da elaboração de prática impetuosas e decisivas à erradicação da fome e da miséria.<sup>104</sup>

Já no prisma da Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, a problemática da violência enraizada nas corporações policiais e no meio civil, atinge toda a sociedade, de forma a produzir um sentimento generalizado de insegurança e impunidade. As táticas objetivas do PNDH-3 têm vistas ao cerceamento das violências, quaisquer que sejam<sup>105</sup>, bem como, a erradicação do tráfico de pessoas e da tortura, sob a proposta de reestruturação do sistema de justiça e segurança pública. Com relação à temática da violência no Brasil, comenta Eduardo Carlos Bianca Bittar:

O caso do Brasil contemporâneo deve ser visto com muita peculiaridade, na medida em que as questões ligadas à violência tem por causa muito menos fatores de natureza étnica, de natureza política, ou de natureza religiosa, e muito mais fatores ligados à questão de justiça social. A injustiça e a desigualdade encontram tamanha e espantosa proporção, que cultivamos, em nossos celeiros sociais, dia-a-dia, a criminalidade que hoje nos atordoia.<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR, 2010. p. 18.

<sup>104</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR, 2010, p. 18.

<sup>105</sup> “Atualmente o que se vivencia é uma gama de violências dos mais variados tipos, que podemos chamá-la de violências difusas que consistem nas diferentes formas de violências presentes em cada um dos conjuntos relacionais que estruturam o social podem ser explicadas se compreendemos a violência como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção do social. A ideia de força, ou de coerção, supõe um dano que se produz em outro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou uma etnia, a um grupo étnico ou cultural”. (FREITAS, Fábio Fernando Barbosa de. Globalização, violências e instituição escolar: o dilaceramento da cidadania. In: BITTAR, Eduardo C. Bianca. TOSI, Giuseppe. (orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: SEDH/PR, 2008, p. 183-200.)

<sup>106</sup> BITTAR, Eduardo C. Bianca. Violência e direitos humanos: o pensamento crítico-freudiano e o Estado de Direito, na berlinda entre civilização e barbárie. In: \_\_\_\_\_. TOSI, Giuseppe. (orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: SEDH/PR, 2008, p. 277-306.

Os sintomas da violência, tais como, a insubordinação, a rebeldia, a censura social, a desarticulação das forças públicas, aparecem como indícios daquilo que necessita ser urgentemente mudado, reorientado e revisto no Estado de Direito, uma vez que as diversas violências desestruturam famílias, drenam os já escassos recursos públicos e ceifam vidas.<sup>107</sup>

Deixemos o quinto eixo por última análise, por este ser objeto central e necessário ao desenvolvimento das propostas do presente trabalho, oportuno é o exame do capítulo derradeiro do PNDH-3, que trata do Direito à Memória e à Verdade.

A identidade sociocultural de um povo se constrói a partir de sua reminiscência histórica, e esta também é essencial para a convenção de medidas a fim de se evitar violações e erros cometidos contra os direitos humanos. Desta forma, uma das pretensões do programa é afirmar a importância da memória e o direito à verdade histórica, trazendo à luz todo o conteúdo dos fatos referentes ao ciclo ditatorial e à repressão política remota, refletindo sobre estes fatos, a fim de se abster-se de qualquer possibilidade mínima de incorrer nos mesmos erros<sup>108</sup>. Com relação à memória social, Eduardo Carlos Bianca Bittar precede do seguinte comentário:

A memória social é, portanto, um valor democrático da mais alta relevância, que implícita ou explicitamente deve ser protegido pela lógica da cultura dos direitos humanos. Nesse sentido, mesmo a dor, o infortúnio, os erros, as trapaças devem estar presentes e acessíveis à memória social, para que pedagogicamente se possa aprender com os erros do passado; numa democracia, não faz sentido a manipulação e o ocultamento como formas de cerceamento da verdade em sua mais ampla possibilidade semântica.<sup>109</sup>

Itomar Siviero, ao tratar o tema dos direitos humanos à luz do pensamento de Hannah Arendt, destacou a questão da história como aspecto para a efetivação dos direitos humanos:

---

<sup>107</sup> BITTAR, Eduardo C. Bianca. Violência e direitos humanos: o pensamento crítico-freudiano e o Estado de Direito, na berlinda entre civilização e barbárie. In: \_\_\_\_\_. TOSI, Giuseppe. (orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: SEDH/PR, 2008, p. 277-306.

<sup>108</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR, 2010, p. 19.

<sup>109</sup> BITTAR, Eduardo C. Bianca. **Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 180.

Todas as Declarações nasceram de um grito histórico que se traduziu em reivindicação por melhores condições para a realização da vida. Nesse sentido, é preciso garantir que os direitos humanos não sejam concebidos como meras premissas e princípios, mas que façam ecoar o grito de dor e sofrimento de pessoas que vivem em situações de vulnerabilidade.<sup>110</sup>

Para a disseminação de uma cultura de paz se faz de primordial importância uma educação voltada às práticas e hábitos humanísticos, e é por essa razão que o PNDH-3 tem como eixo prioritário e estratégico a Educação e Cultura em Direitos Humanos, que tem como objetivo a formação de uma consciência centrada na alteridade, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência.

O desenvolvimento de processos educativos permanentes e a construção de valores, individuais e coletivos, é o instrumento capaz de reconhecer as diferenças como elemento de construção da justiça, fundado no respeito integral à dignidade humana, solidificando uma nova cultura de paz e dos direitos humanos.<sup>111</sup>

A educação em direitos humanos no Brasil pauta-se no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que fora lançado em 2003<sup>112</sup> pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, tendo em vista a situação global da política dos direitos humanos, a incrementação da sensibilidade da temática e os instrumentos internacionais de educação em direitos humanos, em especial a Declaração Universal dos Direitos Humanos.<sup>113</sup>

O PNEDH originou-se a partir da análise das propostas de ações relativas à educação, contidas no Programa Nacional de direitos Humanos (PNDH). Nasceu com a afirmativa de que a educação em direitos humanos é pressuposto para

---

<sup>110</sup> SIVIERO, Iltomar. Hannah Arendt: pluralidade e universalidade dos direitos humanos. In: CARBONARI, Paulo César (org.). **Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo**. Passo Fundo: IFIBE, 2006, p. 61-80.

<sup>111</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR, 2010, p. 19.

<sup>112</sup> BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Portaria nº 98**, de 9 de julho de 2003, institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Artigo 1º, I.

<sup>113</sup> “A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos.” (BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 21).

construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade, que enseja por contribuir, dessa forma, para a consolidação da democracia, redução da violência e para o arremate das violações dos direitos humanos. O PNEDH é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada.

Vemos nitidamente que há entre o PNDH-3 e o PNEDH, uma sincronia referente à política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, num esforço uno e assíduo, tendo em vista a participação <sup>114</sup> ativa do Estado e da sociedade civil, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal.

Em consonância com o pleno desenvolvimento do indivíduo, fim máximo da educação previsto na nossa Carta Maior e na LDB, o PNEDH compreende a educação em direitos humanos no sentido de orientar a formação do indivíduo em múltiplas e articuladas dimensões, visando: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. <sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> “Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas”. (MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) – possibilidades de instituir dimensões mais amplas e globalizantes nas esferas da construção do saber na universidade**. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacidade/wp-content/uploads/pnedh-educa%C3%A7%C3%A3o-superior.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2012).

<sup>115</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 25.

Dessa forma, a visão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é, sobretudo, a de expandir a cultura de direitos humanos no país, dispersando valores solidários, cooperativos e de justiça social, fortalecendo a sociedade, a fim de que ela se desenvolva, sendo capaz de identificar suas necessidades e seus anseios, transformando-os em conquistas, que só auferirão efetividade, através de políticas públicas universais incorporadas pelo Estado Brasileiro.<sup>116</sup>

Igualmente ao PNDH-3, com relação à estrutura, o PNEDH se desdobra em cinco grandes áreas de atuação, também chamados eixos, estabelecendo concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação. São os eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e; Educação e Mídia.<sup>117</sup>

Em sua primeira dimensão, o PNEDH vislumbra a Educação Básica<sup>118</sup>, pois sabemos que é na comunidade escolar que se dá o processo de interação social e o desenvolvimento psíquico-cognitivo da criança e do adolescente, através das múltiplas metodologias e práticas pedagógicas. José Carlos Libâneo tece o seguinte comentário:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Suas etapas são educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.<sup>119</sup>

Nesse sentido as ações pedagógicas para a educação em direitos humanos, neste âmbito, devem ser revestidas de uma consciência crítica, reflexiva e emancipatória, capaz de desenvolver ações que versem sobre o respeito ao outro,

---

<sup>116</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 26.

<sup>117</sup> MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) – possibilidades de instituir dimensões mais amplas e globalizantes nas esferas da construção do saber na universidade**. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacidade/wp-content/uploads/pnedh-educa%C3%A7%C3%A3o-superior.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

<sup>118</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 10 de abril de 2013. Artigo 21, I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

<sup>119</sup> LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 252.

valorização da diversidade, a sustentabilidade e a formação para uma cidadania participativa.<sup>120</sup>

Dessa forma, universalização do ensino básico é condição essencial para a plena disseminação de uma consciência social voltada às práticas alteras e democráticas, e para concretização das práticas humanísticas, “pela simples razão de ser a base que vai sustentar e garantir a concretização posterior de outros direitos fundamentais e do desenvolvimento de uma verdadeira democracia participativa”.<sup>121</sup>

A tridimensionalidade da educação em direitos humanos deve ser vista sob a ótica dos conhecimentos e habilidades, dos valores, atitudes e comportamentos, e das ações. Nesse sentido o PNDEH dispõe:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.<sup>122</sup>

A educação superior<sup>123</sup> forma profissionais nas múltiplas áreas do saber, divulgando, por meio do ensino, conhecimentos culturais, científicos e técnicos.

---

<sup>120</sup> “Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.” (BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 31).

<sup>121</sup> COSTA, Denise Souza. **A universalização da educação básica no Estado Constitucional**. Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito. São Paulo: CONPEDI, 2009, p. 3481- 3506. Disponível em: [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao\\_paulo/2039.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2039.pdf). Acesso em 21 de dezembro de 2012.

<sup>122</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 32.

<sup>123</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 10 de abril de 2013. Artigo 44: A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o

Propende, dessa forma, o estímulo ao desenvolvimento do espírito científico-crítico-reflexivo, através do incentivo à pesquisa, criação e investigação científica e tecnológica.

Nesse ínterim, sob a vertente da Educação Superior, o PNEHD, vislumbra os estabelecimentos de ensino superior como instituições sociais autônomas, propulsoras de conhecimentos e formação crítica e libertadora. Neste sentido, a educação em direitos humanos deve dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. Tais pontos são premissas para a mudança; para uma educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada.<sup>124</sup>

As instituições de ensino superior contribuem para a implementação do PNEHD, pois participam na formação de atores sociais sob a perspectiva da educação em direitos humanos, enquanto prática permanente, contínua e global<sup>125</sup>, voltada para a transformação da sociedade à difusão de valores democráticos e republicanos.

Para que isso se torne efetivo, as atividades acadêmicas e as práticas metodológicas e pedagógicas, nesses cursos, necessitam serem desenvolvidas interdisciplinarmente e em conjunto com órgãos públicos e com a comunidade em geral<sup>126</sup>, sempre em harmonia umas com as outras, tendo como fim a formação de

---

ensino médio ou equivalente; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

<sup>124</sup> MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEHD) – possibilidades de instituir dimensões mais amplas e globalizantes nas esferas da construção do saber na universidade**. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/pnedh-educa%C3%A7%C3%A3o-superior.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

<sup>125</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 38.

<sup>126</sup> A 11ª ação programática do PNEHD, sob o eixo da Educação Superior, objetiva: “fomentar a articulação entre as IES (instituições de ensino superior), as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura”. (BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 40).

uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade, interdependência, respeito e disseminação dos direitos humanos.<sup>127</sup>

*Data vênia*, em virtude de ser o terceiro eixo parte da vértebra central do presente trabalho, tratá-lo-emos ao final, ainda nesse estudo sobre o PNEDH. Continuemos nossa análise, passando agora ao quarto eixo orientador, que diz respeito à Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública.

A questão da justiça e da segurança pública já fora anteriormente abordadas em todas as versões do PNDH, de tal forma que, para que houvesse a efetividade dos direitos humanos nesses campos de ações, se faz necessária a educação (ou reeducação) de seus agentes públicos. Justiça e segurança são elementos que estão intrinsecamente ligados aos direitos humanos, por isso, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, tornou-se um dos eixos orientadores do PNEDH.

A segurança pública se efetiva com a proteção e promoção dos direitos humanos, mas é notório que alguns agentes das instituições policiais estão corrompidos, tendo como consequência a consciência social de um sistema falacioso de justiça e segurança pública.

É preciso superar a ideia que concebe a polícia e os direitos humanos como inimigos naturais. A instituição policial é a responsável primária pela repressão e prevenção dos crimes, tendo a seu favor o uso da força, ou seja, poder de polícia. E, paradoxalmente, é, também, a instância violadora dos direitos humanos.<sup>128</sup>

Para que a justiça se corporifique é essencial o respeito à lei, à dignidade humana, às liberdades públicas e a garantia do acesso à justiça, por parte dos agentes da segurança pública e do sistema de justiça. A concretização dessa consciência justa democrática nos funcionários públicos<sup>129</sup> é possível através de uma política pública de capacitação profissional, por meio do ensino obrigatório dos direitos humanos, contextualizado no âmbito das práticas desses profissionais.

---

<sup>127</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 39.

<sup>128</sup> ROQUE, Átila. Segurança, direitos e violência: uma outra polícia é possível? In: SYDOW, Evanize. MENDONÇA, Maria Luisa. **Direitos humanos no Brasil 2008: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2008, p. 145-149.

<sup>129</sup> Entendem-se, nesse contexto, como funcionários públicos: os agentes das instituições policiais, civil e militar, de todas as esferas estatais, incluindo, os bombeiros e os guardas municipais; os



No Estado Democrático de Direito os sistemas de justiça e segurança pública devem ser integrados aos valores e princípios humanísticos previstos na legislação nacional e nos tratados internacionais de direitos humanos nos quais o Brasil é signatário.

Outras práticas também são essenciais para a disseminação da cultura dos direitos humanos nessa esfera, sendo algumas delas: valorização dos profissionais, garantindo a melhoria dos salários e das condições de trabalho; plano de carreira e formação continuada; sensibilização das autoridades para a importância da prática de ações voltadas aos direitos humanos; possibilitar condições adequadas para que os órgãos de controle social dos sistemas de justiça e segurança pública, tais como corregedorias e ouvidorias, atuem ativamente na educação e prevenção das violações dos direitos humanos.<sup>130</sup>

O quinto vértice estruturante do PNEDH diz respeito à Educação e Mídia. A mídia compreende o conjunto de estruturas que dão suporte à difusão de informação e entretenimento, ou seja, constitui os meios de comunicação social, tais como, televisão, cinema, vídeo, rádio, *outdoors*, mídia computadorizada *on-line*, mídia interativa, dentre outras.<sup>131</sup>

No contexto Theodor Adorno faz o seguinte comentário:

Começo destacando que o conceito de formação possui um duplo significado em face da televisão (...). Por um lado é possível referir-se a televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisivas e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão. (...) Suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores.<sup>132</sup>

---

funcionários do judiciário; os agentes da administração pública penitenciária, e; os militares do Exército e das Forças Armadas.

<sup>130</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 50-52.

<sup>131</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 53.

<sup>132</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.76-77.

Podemos estender esta crítica da função deformativa, de Theodor Adorno, à televisão, para as diversas formas de mídia em geral. Na atualidade, a informação advinda da mídia carece de solidez, uma vez que o sensacionalismo, a politicagem e o espírito de lucratividade, corrompem a finalidade da transmissão da mensagem correta, verdadeira, fundamentada e investigada.

É notória a existência no jornalismo, principalmente no televisivo, o exagero, o sensacionalismo, a banalização e a repetitividade, que, principalmente no caso do jornalismo policial, são capazes de iniciarem um clamor social alienado, baseado apenas em especulações, ferindo de forma agressiva o princípio constitucional da presunção da inocência.<sup>133</sup>

A função informativa e esclarecedora da mídia, por vezes adotam práticas com forte poder de sedução<sup>134</sup>, a fim ideologizar os espectadores, impondo a eles um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos.<sup>135</sup> Outro problema da mídia, que gira em torno principalmente das novelas<sup>136</sup>, séries, seriados e, às vezes, do cinema, é a forma como estas estruturas comunicativas imitam a vida real, mas não demonstram a realidade da vida. Ou seja, trata-se de um pseudorealismo, onde se implantam nas pessoas uma “consciência falsa e um ocultamento da realidade”<sup>137</sup>. Theodor Adorno segue comentando:

Exatamente em que, por toda a parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência. (...) trata-se dessas situações incredivelmente falsas, em que aparentemente certos problemas são tratados, discutidos e apresentados, para que a situação pareça ser atual e as pessoas sejam confrontadas com questões substantivas. Tais problemas são ocultos sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas,

---

<sup>133</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 5º, LVII: “ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”.

<sup>134</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.78.

<sup>135</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.80.

<sup>136</sup> Para Adorno, as “novelas são politicamente muito mais prejudiciais do que jamais foi qualquer programa político”. (ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.80).

<sup>137</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.80.

como se a amável vovó ou o bondoso tio apenas precisasse irromper pela porta mais próxima para novamente consertar um casamento esfacelado. Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma “vida saudável”, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade (...).<sup>138</sup>

No contexto dessa desarmonia rítmica da mídia na informação, ou melhor, sob o aspecto da deformação humana, como se falar em educação e mídia? Eis que não podemos esquecer do primeiro significado que Adorno concedeu à formação na televisão: “enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural”.<sup>139</sup> O PNEDH também vislumbra na mídia essa função de formação dual, até mesmo antagônica, mas se bem utilizada, tendo em vista a primeira concepção adorniana, torna-se um instrumento de grande valia para a propagação e o ensino dos direitos humanos:

A mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não-solidária e não-democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes.<sup>140</sup>

A mídia é importante também em virtude de seu alcance<sup>141</sup>, uma vez que se podem alcançar pessoas socialmente distantes, interligando-as, às vezes, em frações de segundo, o que faz que a cultura de paz, ética e solidária, possa ser facilmente difundida e reproduzida.

Para que a educação em direitos humanos ganhe força e atue nos meios de comunicação, a liberdade de exercício de expressão e opinião deve ser garantida tanto pelo poder público quanto para as empresas, e estas devem ser socialmente responsáveis na promoção e divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, para a construção de

---

<sup>138</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.84.

<sup>139</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.76.

<sup>140</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 53.

<sup>141</sup> “Pelos características de integração e capacidade de chegar a grandes contingentes de pessoas, a mídia é reconhecida como um patrimônio social, vital para que o direito à livre expressão e o acesso à informação sejam exercidos”. (BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 54).

uma cultura de paz, adotando linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos.<sup>142</sup>

Por fim à nossa análise do PNEDH, voltemos ao terceiro eixo do plano, a questão da Educação Não-formal. Parece-nos melhor cabível iniciarmos diferenciando os modelos de educação atualmente existentes: educação formal, educação informal e educação não-formal.

A educação formal, anteriormente aqui estudada, compreende o sistema educativo institucionalizado, curricular, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, que estabelece diretrizes educacionais. Inclui principalmente instituições escolares de ensino básico, ou seja, infantil, fundamental e médio, e as instituições de ensino superior, incluindo graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.<sup>143</sup>

A educação informal trata-se apenas de um processo social diluído circunstancialmente, no decurso do quotidiano, onde não há intencionalidade, se desenrolando no decurso de encontros e acontecimentos sociais, contatos com grupos, atividades de tempos livres.<sup>144</sup>

Já o modelo de educação não-formal abrange técnicas que operam na realidade educacional sem obedecerem a diretrizes tituladas pelo Ministério da Educação e Cultura. Abrange toda a atividade educacional organizada, sistemática, com objetivos explícitos de formação ou de instrução, sendo executada fora do quadro do sistema formal, oferecendo um tipo selecionado de ensino a determinados grupos da população.<sup>145</sup>

A educação formal tem um grande papel na formação intelectual, pois é nesta esfera onde impera o ensino do conhecimento científico e o início da inserção social. Mas para a formação do ser social não basta apenas o aprimoramento epistemológico, uma vez que a própria produção da ciência implica em alteridade: se faz ciência não para si, mas para os outros, tornando-a pública, pois se assim não for, a ciência se torna um tesouro escondido. Outra coisa, ser um ator social alude

---

<sup>142</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 54.

<sup>143</sup> Disponível em: [http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=18](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=18). Acesso em 23 de dezembro de 2012.

<sup>144</sup> Disponível em: [http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=18](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=18). Acesso em 23 de dezembro de 2012.

<sup>145</sup> Disponível em: [http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=18](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=18). Acesso em 23 de dezembro de 2012.

no convívio com o outro, fora de sua pequena ilha egoística. Viver insinua conviver. Desta forma, o outro sempre será uno em si, mas culturalmente plural, diferente, diverso. A convivência social exige o desenvolvimento de valores morais e o respeito ao outro, se faz necessário o aprimoramento de uma deontologia social.

A vida por si só ensina. É notório que o conhecimento empírico faz parte do desenvolvimento e formação do indivíduo. Nesse contexto, vemos que a formação e a aquisição de conhecimento acontecem tanto nas instituições de ensino quanto nos mais diversos ambientes sociais de convivência humana, como, por exemplo: nas famílias, no trabalho, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais.

Para o PNEDH “a educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia”<sup>146</sup>. Emancipação significa o ato de tornar-se livre ou independente, o que somente se faz possível, no contexto de sociedades democráticas, no exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação.

Ao tratar desses princípios, podemos analisá-los sob dois prismas: quanto ao sujeito passivo, objeto da educação, ou seja, o educando, e; quanto ao sujeito ativo no processo de ensino, ou seja, às estruturas educadoras não-formais.

Com relação ao educando, a educação emancipa, ao mesmo tempo em que liberta, abre a mente para o pensamento crítico-reflexivo, a partir da curiosidade do tutelado, este questiona, indaga, reflete e chega às suas próprias conclusões autônomas. Parece estranho inserir a autonomia neste sentido, mas se partimos da episteme de que a autonomia converge o indivíduo a seguir segundo suas próprias regras, porque não ampliarmos esta semântica, e dizer que a autonomia na perspectiva do educando é possibilitar a estes guiar-se segundo suas próprias conclusões.

Paulo Freire, ponderadamente, contextualiza autonomia na educação da seguinte forma:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é

---

<sup>146</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 42.

vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.<sup>147</sup>

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.<sup>148</sup>

Já no que concerne os princípios da emancipação e da autonomia com relação às instituições não-formais, sujeito ativo no processo educatório humanístico, vislumbramos que tais instituições possuem a capacidade de desvencilhar-se das amarras burocráticas e, por vezes, retrógradas, da metodologia e da didática das instituições formais, para proceder de uma forma nova, liberta e eficiente, para inserir no educando o senso de humanidade. O que nos leva à autonomia dessas instituições não-formais, que consiste na liberdade de ensinar segundo seus próprios comandos, com meios e instrumentos metodológicos e didáticos personalizados, visando à exatidão na tarefa de ensinar.

É esse o processo emancipatório que se dá através da educação não-formal, previsto como princípio no PNEDH, pois quando se educa com a rigorosidade da crítica por meio de métodos reflexivos, se permite indeferir o que se é posto como verdade incontestável, repensando o pensamento<sup>149</sup>, revendo e reavaliando os paradigmas impostos pela sociedade brasileira capitalista, individualista e gersiniana.<sup>150</sup>

Logo, para os dois sujeitos do processo educatório, não é possível emancipação sem autonomia, e vice-versa, pois uma pressupõe a outra. Ao

---

<sup>147</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 107.

<sup>148</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 59.

<sup>149</sup> “O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica, que, como assinala Juan de Mairena, permite ‘repensar o pensamento’, mas comporta também ‘a dúvida de sua própria dúvida’.” (MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 13.)

<sup>150</sup> “Na cultura brasileira, a Lei de Gérson é um princípio em que determinada pessoa age de forma a obter vantagem em tudo que faz, no sentido negativo de se aproveitar de todas as situações em benefício próprio, sem se importar com questões éticas ou morais. A “Lei de Gérson” acabou sendo usada para exprimir traços bastante característicos e pouco lisonjeiros do caráter midiático nacional, associados à disseminação da corrupção e ao desrespeito a regras de convívio para a obtenção de vantagens pessoais”. Disponível em <http://www.infoescola.com/curiosidades/lei-de-gerson/>. Acesso em 27 de dezembro de 2012.

atribuirmos a ambas o caráter de princípio, essencializamos a educação com a natureza que anteriormente nos referimos: força de ação autônoma e emancipatória, libertadora, pois permite aos sujeitos do processo educacional, educador e educando, libertar-se das amarras da escravização da massificação cultural. Para ser livre, é necessário o conhecimento, questionando e investigando. A liberdade se constrói, se conquista, através dessa força chamada educação.

Conforme o PNEDH, a educação em direitos humanos exige um processo dicotômico da sensibilização e da formação crítica, ambas são tarefas da educação como um todo, educação formal e não-formal, intelectual ou moral. A criticidade, por estar intrinsecamente relacionada com a liberdade e a autonomia, torna-se mais compreensível e assimilável no processo de ensino, pois querer ser liberto é característica de todo ser humano. Ninguém quer prescindir de ter um espírito acorrentado pelas amálgamas da dogmatização da formação e da informação.

Porém, a sensibilização é tarefa mais árdua, esta consiste no enternecimento e na comoção do espírito humano, tornando-se sensível às mazelas sociais, a fim de produzir um desejo de propagar ações em prol do conforto e da dignidade do outro, que se traduz em ímpeto de ação altera, capaz de inserir no sujeito o desejo de agir para a efetivação dessa filosofia de paz.

A sensibilização e conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem. Além disso, eleva-se a capacidade de as pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação.<sup>151</sup>

Conforme o PNEDH, a implementação dessa dicotomia se concretiza nas ações que pleiteiam, exigam e propõem políticas públicas tendo em vista às práticas protetivas da não-violação dos direitos humanos, através de atividades que visam à construção desse conhecimento na esfera popular e a participação destes populares em ações coletivas focadas na cidadania. Assim:

Nesse sentido, movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação nãoformal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Muitas práticas educativas não-formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades

---

<sup>151</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 44.

públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas.<sup>152</sup>

O PNEDH propõem algumas bases sobre as quais a educação em direitos humanos deve ser estruturada nas instituições de educação não-formal enquanto agentes fundamentais para a formação popular nesses direitos, a começar por ações de mobilização na defesa, proteção e reparação dos direitos humanos dos grupos mais vulneráveis e em situação de risco, pregando a cidadania e a criticidade da atual conjuntura social, de forma que os ensinamentos formais e informais, sobre a cultura de direitos humanos, se comuniquem, bem como as práticas das instituições escolares e organizações sociais se convergem, ativamente, no mesmo sentido de disseminação e desse ideal humanístico.<sup>153</sup>

Este trabalho gira em torno deste eixo do PNEDH, foi concebido a partir da ideia de que a família é uma instituição solidária responsável pela educação primária moral e axiológica, que tem como tarefa, ensinar as bases da boa convivência social, da tolerância e do altruísmo às crianças, como parte de seu processo de desenvolvimento, criando a consciência humanística em todos os integrantes do grupo familiar, a fim de preservar essas condutas e ações alteras. Nos capítulos que se seguem, falemos desta comunidade plurestrutural familiar e seu papel no contexto da educação em direitos humanos para uma cultura de paz.

---

<sup>152</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 43.

<sup>153</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007, p. 44.



## 2 FAMÍLIA NO DIREITO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO

### 2.1 A visão constitucional da família

A família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado, mediante a tutela de cada um dos que a integram. O Estado tem como dever jurisdicional, a criação de meios para coibir a violência no âmbito das relações familiares.

O Código Civil de 1916<sup>154</sup> e as leis posteriores, do século passado, regulavam única e somente as famílias constituídas pelo casamento (modelo patriarcal e hierarquizada), ao passo que modernamente se tem indicado novos elementos que compõem as relações familiares, destacando-se na sua formação, os vínculos afetivos.

Em seu desenvolvimento recente, a passagem do Estado de Direito para o Estado Democrático de Direito trouxe inúmeras e incontestáveis transformações no ambiente jurídico e social. A questão patrimonial perde espaço, dando-se maior relevância para as questões relacionadas ao ser humano, enquanto pessoa e coletividade. A repersonalização do direito e as novas vertentes exacerbadas pelos ideais de democracia e justiça vieram a afirmar a essencialidade dos direitos fundamentais, em especial a “dignidade da pessoa humana” enquanto princípio vetor desses direitos. Nesse sentido, pondera Rodrigo da Cunha Pereira:

Na era da despatrimonialização do Direito Civil, que elevou a dignidade da pessoa humana a fundamento da República Federativa do Brasil, toda a ordem jurídica focou-se na pessoa, em detrimento do patrimônio, que comandava todas as relações jurídicas interprivadas.<sup>155</sup>

Com o advento da Constituição Federal de 1988, os direitos fundamentais foram expressamente afirmados e a dignidade humana torna-se um dos

---

<sup>154</sup> FERRARINI, Letícia. **Famílias simultâneas e seus efeitos jurídicos: pedaços da realidade em busca da dignidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010, p. 68.

<sup>155</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 213.

fundamentos da República Brasileira <sup>156</sup>. O mundo jurídico passa a ser direcionado de acordo com os princípios constitucionais: é a constitucionalização do direito que advêm como fenômeno concretizador da repersonalização jurídica. Letícia Ferrarini acertadamente menciona:

Na ordem jurídica pátria, considerando a moldura axiológica da Constituição de 1988, os paradigmas do sexo e do casamento que refletiam um Direito matrimonializado, patriarcal, patrimonializado e heterossexual cederam espaço aos novos pilares da repersonalização e da afetividade. Emerge a família instrumental como autêntico espaço de desenvolvimento das potencialidades de todos que a compõe. Qualquer “família”, pois, que seja instrumento de realização de seus membros, está protegida pelo comando constitucional. A família não será protegida pelo seu nome, mas pelo seu conteúdo. <sup>157</sup>

Segundo a nossa Carta Magna, não é mais somente pelo casamento que se constitui a entidade familiar. Tanto a união estável quanto a comunidade familiar formada por qualquer dos pais e seus descendentes, foram equiparados à instituição da família <sup>158</sup>. Dessa forma, podemos verificar que as mudanças no Direito de Família ocorreram a partir de três eixos básicos:

A. O artigo 226 da Constituição Federal <sup>159</sup> afirma que a entidade familiar é plural <sup>160</sup> e não mais singular como a visão anterior e dogmática da família sacramentada no matrimônio, isto se deu em virtude das várias formas contemporâneas de constituição familiar;

---

<sup>156</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 1º, III: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...) III - a dignidade da pessoa humana;

<sup>157</sup> FERRARINI, Letícia. **Famílias simultâneas e seus efeitos jurídicos: pedaços da realidade em busca da dignidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010, p. 100.

<sup>158</sup> “Ao reconhecer a união estável e as famílias monoparentais como formas de constituição de família, rompe com a orientação das Constituições anteriores no sentido de ser o casamento a única possibilidade de formação familiar idônea a receber proteção do Estado”. (FERRARINI, Letícia. **Famílias simultâneas e seus efeitos jurídicos: pedaços da realidade em busca da dignidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010, p. 101).

<sup>159</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 226: A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. § 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração. § 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei. § 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. § 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. (...)

<sup>160</sup> FERRARINI, Letícia. **Famílias simultâneas e seus efeitos jurídicos: pedaços da realidade em busca da dignidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010, p. 102.

B. O artigo 227, § 6º da Constituição Federal <sup>161</sup> altera o sistema de filiação, proibindo discriminação dos filhos acerca da concepção ter ocorrido dentro ou fora do casamento, bem como qualquer outra forma de filiação (jurídica, afetiva ou inseminação artificial);

C. O artigo 5º, I da Constituição Federal <sup>162</sup> em sua combinação com o artigo 226, § 5º <sup>163</sup>, também da Constituição Federal, que consagram o princípio da igualdade entre homens e mulheres, onde os direitos e deveres são exercidos igualmente.

Quando a Constituição Federal de 1988 absorveu essas transformações, adotou uma nova ordem de valores, privilegiando a dignidade da pessoa humana, consagrando uma verdadeira revolução de valores no plano do Direito de Família. Nesse sentido, Rodrigo da Cunha Pereira pontua que “na organização jurídica contemporânea da família não é mais possível prescindir de normas que não estejam assentadas ou que não levem em consideração a dignidade da pessoa humana”. <sup>164</sup>

O Direito de Família deve ser observado à luz da nossa Constituição Federal. Trata-se, pois, de analisar o Código Civil em confronto com a Carta Constitucional, com o fim de interpretar a norma civilista com uma visão constitucionalizada do Direito de Família. Para tanto se aplicam, de imediato, os direitos fundamentais da pessoa humana às relações entre particulares. Sendo assim, caracterizada a humanização do Direito de Família em virtude da aplicabilidade da Norma Constitucional.

Para que isso fosse possível, dentro dessa proposta de constitucionalização, surgiram novos Princípios do Direito de Família <sup>165</sup>, traçando, nesse aspecto, novos

---

<sup>161</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 227, § 6º - Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

<sup>162</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 5º, I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

<sup>163</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 226 § 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

<sup>164</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 113.

<sup>165</sup> “Entre todas as fontes do Direito, nos ‘princípios é onde se encontra a melhor viabilização para adequação da justiça no particular e especial campo do Direito de Família. É somente em bases principiológicas que será possível pensar e decidir sobre o que é justo e injusto, acima de valores

moldes para esse ramo do Direito. Dessa forma, não podemos olvidar o papel de destaque que os princípios constitucionais ocupam em face à legislação do Direito Familiar, pois estes são de fundamental importância nas relações interpessoais.

Vários desses princípios são tidos como cláusulas gerais, inseridas no ordenamento segundo a *mens legislatoris*, ou seja, o legislador possibilitou janelas legislativas, atribuindo ao operador do direito a possibilidade de, praticamente, se recriar o direito em face ao caso concreto. Ou ainda, esses princípios podem ser abstraídos, através de uma interpretação implícita da norma legal para que sejam utilizados pelo aplicador do direito, ao preenchimento da lacunosidade legal. Desse forma, diz Rodrigo da Cunha Pereira:

Os princípios exercem uma função de otimização do Direito. Sua força deve pairar sobre toda a organização jurídica, inclusive preenchendo lacunas deixadas por outras normas, independente de serem positivados, ou não, isto é, expressos ou não expressos.<sup>166</sup>

O primeiro princípio constitucional basilar do Direito de Família, o princípio vetor, é o de Proteção da Dignidade da Pessoa Humana, princípio este que constitui o fundamento do Brasil enquanto Estado Democrático de Direito.<sup>167</sup>

Perpetuar uma acepção do que seria dignidade é uma pretensão inatingível, pois o conteúdo essencial da dignidade, o que lhe dá a característica de ser digno, é elemento subjetivamente axiológico, ou seja, por mais que se desenvolva a conceituação da ideia de dignidade em um contexto jurídico, o termo ainda terá elementos entrelaçados com a esfera do ético e do valor.<sup>168</sup> Nas palavras de José de Oliveira Ascensão, “a dignidade da pessoa humana só pode ser pretendida como fórmula vazia, adaptável a todos os conteúdos”.<sup>169</sup>

---

morais, muitas vezes estigmatizantes. Esses princípios tem assento em uma hermenêutica constitucional que traduz, por sua vez, o mais cristalino espírito de uma ordem civil, ou seja, de um direito civil-constitucional”. (PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 57-58).

<sup>166</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 58.

<sup>167</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 1º, III: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...) III – a dignidade da pessoa humana;

<sup>168</sup> ZANINI, Leonardo Estevam de Assis. **Direitos da personalidade: aspectos essenciais**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 67.

<sup>169</sup> ASCENSÃO, José de Oliveira. Pessoa, direitos fundamentais e direito de personalidade. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco, n. 1, p. 145-168, jan. 2006.

Este é o princípio máximo <sup>170</sup>, o princípio limite, que serve de sustentáculo para os demais princípios, e, também, ao qual toda a sistemática jurídica deve rigorosa obediência. Trata-se, pois, da base, alicerce e fundamento da modernização, socialização e humanização do Direito. É o verdadeiro fundamento da República Brasileira, atraindo o conteúdo de todos os direitos fundamentais. Vander Ferreira de Andrade discorre:

De qualquer forma, dado que considerado como valor-fonte de todo o sistema jurídico, formatado nas vestes normativas, alcança assim a sua potencialidade, no que haverá de irradiar-se por todo o sistema, obrigando o destinatário da norma a curva-se de seus postulados e de sua natureza mandamental. <sup>171</sup>

Assim, não é só um princípio da ordem jurídica, mas também da ordem econômica, política, cultural, com densificação constitucional. A democracia brasileira tem como base a dignidade da pessoa humana, visando à supervalorização do ser humano. Nesse sentido, Fernanda Borghetti Cantali comenta:

A valorização da pessoa humana como ser dotado de dignidade recoloca o indivíduo como primeiro e principal destinatário da ordem jurídica. Assim sendo o homem e os valores que traz em si mesmo a *ultima ratio* do ordenamento, reconhece-se a inexorável repersonalização do Direito Privado (...). <sup>172</sup>

Ingo Wolfgang Sarlet <sup>173</sup> conceitua este princípio como “o reduto intangível de cada indivíduo e, neste sentido, a última fronteira contra quaisquer ingerências externas. Tal não significa, contudo, a impossibilidade de que se estabeleçam restrições aos direitos e garantias fundamentais, mas que as restrições efetivadas não ultrapassem o limite intangível imposto pela dignidade da pessoa humana”.

---

<sup>170</sup> “A dignidade é um macroprincípio sob o qual irradiam e estão contidos outros princípios e valores essenciais como a liberdade, autonomia privada, cidadania, igualdade e alteridade. São portanto uma coleção de princípios éticos”. (PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 114).

<sup>171</sup> ANDRADE, Vander Ferreira de. **A dignidade da pessoa humana: valor fonte da ordem jurídica**. São Paulo: Cautela, 2007, p. 163.

<sup>172</sup> CANTALI, Fernanda Borghetti. **Direitos da Personalidade: disponibilidade relativa, autonomia privada e dignidade humana**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009, p. 53.

<sup>173</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Apud: TARTUCE, Flávio. **Novos princípios do Direito de Família Brasileiro**. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/novosite/artigos/detalhe/308>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

É um valor supremo, que acompanha o homem até sua morte, por ser essencialmente da natureza humana <sup>174</sup>, a dignidade não admite discriminação alguma e não estará assegurada se o indivíduo é humilhado, perseguido ou depreciado. Não basta a liberdade formalmente reconhecida, pois a dignidade da pessoa humana reclama condições mínimas de existência digna conforme os ditames da justiça social.

Todo o ser humano, qualquer que seja sua idade, sexo, raça, cor, língua, religião, condição de saúde, posição social, econômica, política, cultural, é portador de uma dignidade inviolável e sujeito de direitos e deveres que o dignificam. Desta forma, para que se consagre o princípio da dignidade humana faz-se necessário considerar o homem como centro do universo jurídico. Reconhecimento este, que não se dirige a determinados indivíduos, mas a todos individualmente considerados, de sorte que os efeitos da ordem jurídica não podem manifestar-se, de início, de modo diferente entre duas pessoas.

Entretanto, a compreensão da dignidade no âmbito do Direito de Família nos remete à inclusão e respeito social das diversidades estruturais da família. Para Rodrigo da Cunha Pereira, dignidade na esfera jus-familiar, “significa, em primeira e última análise, uma igualdade para todas as entidades familiares” <sup>175</sup>, bem como, para todos os indivíduos que as integram.

Logo, notamos que a tutela protetiva da dignidade humana, em todo o exposto, nos encaminha para o reconhecimento do antropocentrismo jurídico, que se dá somente pelo fato de o destinatário pertencer ao “gênero humano, e, portanto, por ser titular de maior relevo entre todos os demais bens jurídicos: a dignidade do ser, simplesmente, pelo fato de ser e de existir”. <sup>176</sup>

---

<sup>174</sup> “Por conter essa dignidade, esse valor intrínseco, sem preço e acima de qualquer preço, que faz dele pessoa, ou seja, um ser dotado de consciência racional e moral, e por isso mesmo capaz de responsabilidade e liberdade”. (PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 117).

<sup>175</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 121.

<sup>176</sup> ANDRADE, Vander Ferreira de. **A dignidade da pessoa humana: valor fonte da ordem jurídica**. São Paulo: Cautela, 2007, p. 202.

Outro é o Princípio da Igualdade <sup>177</sup>, de onde se extrai que a igualdade entre os homens e mulheres representa obrigação imposta aos poderes públicos, tanto na elaboração das regras de Direito, quanto em relação à sua aplicação, já que a consideração da pessoa humana é um conceito dotado de universalidade, que não admite distinções.

O alcance do princípio da igualdade não se restringe a nivelar os cidadãos diante da norma legal posta, mas que a própria lei não pode ser editada em desconformidade com a isonomia. Ou seja, a lei não deve ser fonte de privilégios ou perseguições, deste ou daquele grupo, mas, sim, deve ser o instrumento regulador da vida social que necessita tratar equitativamente a todos.

Em suma, não há dúvida de que, ao se cumprir uma lei, todos os abrangidos por ela devem receber tratamento paritário, sendo certo, ainda, que ao próprio ditame legal é proibido deferir disciplinas diversas para situações equivalentes.

Especificamente no Direito de Família, temos três vertentes principiológicas que derivam a partir da igualdade constitucional, sendo eles: o Princípio da Igualdade entre Cônjuges e Companheiros; o Princípio da Igualdade na Chefia Familiar, e; Princípio da Igualdade entre os Filhos.

O primeiro encontra-se previsto no texto da Constituição Federal, a qual dispõe que “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher” <sup>178</sup>. Assim, nosso Texto Constitucional reconhece a igualdade entre homens e mulheres no que se refere à união formada pelo casamento e a própria união estável.

O artigo 1.511 do Código Civil prevê o casamento como sendo a união que estabelece uma comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges. Por analogia, essa igualdade <sup>179</sup> deve estar presente também

---

<sup>177</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo artigos 5º, I: “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: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”;

<sup>178</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 226, § 5º.

<sup>179</sup> Em virtude desse princípio, a título de exemplificação, tanto o marido/companheiro pode pleitear alimentos da esposa/companheira, e vice-versa; assim como a mulher pode utilizar o nome do marido, o inverso também é consentido. “ALIMENTOS PROVISÓRIOS – Necessidade do alimentando. Prova. Os alimentos provisórios serão deferidos quando o alimentando necessariamente deles necessitar. A CF, ao estabelecer a igualdade entre os cônjuges, afastou a hipótese da dependência necessária da mulher, a qual não leva o direito aos alimentos se tem condições próprias

na união estável, visto esta ser caracterizada pelos requisitos do casamento, deve, portanto, ter os mesmos pressupostos.

O segundo princípio, o da Igualdade na Chefia Familiar, também é de grande importância no instituto do Direito de Família e encontra respaldo em nossa Carta Maior, no artigo 226, § 5º, bem como no Código Civil, nos artigos 1.566, II e IV<sup>180</sup>, 1631<sup>181</sup> e 1.634.<sup>182</sup>

Este princípio consiste no exercício democrático da chefia familiar, num sistema de colaboração, por ambos os cônjuges ou companheiros. Ocorre que com a Constituição de 1988 houve a despatriarcalização do Direito de Família, visto que o *pater* não mais detém com exclusividade o poder de dominação familiar.

A expressão “pátrio poder” já é extinta, mesmo porque não teria mais razão de existir, uma vez que o poder com relação à chefia da família não é mais somente da figura paterna, a mãe, concomitantemente, também exerce a chefia da família. Deu-se então a criação do chamado “poder familiar”.

O exercício do poder familiar de forma igualitária deve ser realizado com moderação. A relação entre pais e filhos não deve ser tido como uma ditadura desenfreada, violenta ou explosiva, qualquer abuso cometido pode gerar a suspensão ou, até mesmo, a destituição desse poder familiar. Mesmo porque nessa nova era constitucional, os direitos humanos desabrocham a fim de exalarem uma culturalidade pacífica, não violenta, disseminando a ideia de uma disciplina infantil construtiva, a fim de eliminar toda e qualquer forma de castigo corporal e psíquico. Stuart Hart e F. Clark Power são oniscientes ao ponderarem sobre a temática, no sentido de:

---

de subsistência”. (TJMG – AG 000.219.912-3/00 – 4ª C.Cív. – Rel. Des. Almeida Melo – DJMG 14.11.200111.14.2001).

<sup>180</sup> BRASIL. **Código Civil Brasileiro**, artigo 1.566: “São deveres de ambos os cônjuges: II - vida em comum, no domicílio conjugal; (...) IV - sustento, guarda e educação dos filhos; (...)”.

<sup>181</sup> BRASIL. **Código Civil Brasileiro**, artigo 1.631: “Durante o casamento e a união estável, compete o poder familiar aos pais; na falta ou impedimento de um deles, o outro o exercerá com exclusividade”.

<sup>182</sup> BRASIL. **Código Civil Brasileiro**, artigo 1.634: “Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores: I - dirigir-lhes a criação e educação; II - tê-los em sua companhia e guarda; III - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casarem; IV - nomear-lhes tutor por testamento ou documento autêntico, se o outro dos pais não lhe sobreviver, ou o sobrevivente não puder exercer o poder familiar; V - representá-los, até aos dezesseis anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos atos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento; VI - reclamá-los de quem ilegalmente os detenha; VII - exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição”.



Bater em alguém, infligir dor física deliberadamente e, por conseguinte, todo e qualquer castigo corporal, são todas atitudes reconhecidamente em conflito direto – e uma violação – com os direitos fundamentais à integridade física e à dignidade humana (...). A pesquisa sobre castigos corporais descobriu que eles são contraproducentes e relativamente ineficazes, além de perigosos e lesivos ao bem estar físico, psicológico e social. Além disso, é preciso reconhecer que o castigo corporal não é a única forma de disciplina que representa uma ameaça para o bem-estar da criança. Os responsáveis podem infligir danos psicológicos por meio de práticas de maus tratos verbais e humilhação.<sup>183</sup>

Ainda sob a ótica da igualdade, temos esculpido na nossa Constituição Federal<sup>184</sup>, o Princípio da Igualdade entre os Filhos, que consiste em dizer que todos os filhos são iguais, havidos ou não na constância do casamento, abrangendo os filhos adotivos, afetivos e os provenientes de inseminação artificial heteróloga (material genético de terceiro).

Diante desse quadro, José Afonso da Silva pondera que “ficam banidas da legislação civil, as expressões filhos legítimos, filhos naturais, filhos adulterinos, filhos incestuosos”<sup>185</sup>, bem como, filhos bastardos ou espúrios, pois tais expressões possuem um caráter discriminatório. No mesmo sentido, discorre a professora Maria Helena Diniz:

Com base nesse princípio, não se faz distinção entre filho matrimonial, não-matrimonial ou adotivo quanto ao poder familiar, nome e sucessão; permite-se o reconhecimento de filhos extramatrimoniais e proíbe-se que se revele no assento de nascimento a ilegitimidade simples ou espuriedade.<sup>186</sup>

Tal pensamento também é adotado tanto no campo do direito patrimonial quanto no pessoal, não sendo admitido qualquer forma de distinção jurídica entre os filhos, sob as penas da lei.

Outro princípio constitucional norteador do Direito de Família é o princípio da Solidariedade, que pode ser encontrado no artigo 3º, inciso I da nossa Constituição

---

<sup>183</sup> HART, Stuart N. POWER, F. Clark. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva**. In: \_\_\_\_\_. *et al.* **O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais**. São Paulo: Cortez, 2008, p.109.

<sup>184</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 227, §6º: Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

<sup>185</sup> SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 19ª ed. São Paulo: Malheiros, 2001, p. 824.

Federal<sup>187</sup>, e, também, está implicitamente disposto em outros artigos constitucionais ao impor à sociedade, ao Estado e à família o dever de proteção à entidade familiar, à criança, ao adolescente e ao idoso<sup>188</sup>. Esse princípio tem grande repercussão no campo das relações familiares, visto que a solidariedade deve sempre existir no âmbito da família, “portanto advém do dever civil de cuidado ao outro. É resultante da superação do individualismo jurídico”.<sup>189</sup>

A solidariedade desdobra-se tanto no campo afetivo quanto no campo patrimonial, neste último, por exemplo, diz respeito aos alimentos que, solidariamente, são devidos tanto pelo pai quanto pela mãe, bem como outros parentes.<sup>190</sup>

No campo afetivo e psicológico, a solidariedade advém da própria natureza dos deveres inerentes aos cônjuges ou companheiros, bem como do próprio poder familiar, visto que, cabem a ambos os pais à educação, à assistência bem como assegura o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, entre outros, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>191</sup>

O princípio da Liberdade no Planejamento Familiar tem seu respaldo no Texto Supremo o qual diz que “o planejamento familiar é de livre decisão do casal, sendo proibida qualquer forma de intervenção coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas”<sup>192</sup>. Nesse mesmo sentido, o princípio da liberdade pode ser encontrado no Código Civil, onde diz que é “defeso a qualquer pessoa, de direito público ou privado, interferir na comunhão de vida instituída pela família”.<sup>193</sup>

---

<sup>186</sup> DINIZ, Maria Helena. Curso de Direito Civil Brasileiro, 5º vol. – Direito de Família. 21ª ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2006. p. 25.

<sup>187</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 3º, inciso I: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária”;

<sup>188</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigos 226, 227 e 230.

<sup>189</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 224.

<sup>190</sup> BRASIL. **Código Civil Brasileiro**, artigo 1.694: “Podem os parentes, os cônjuges ou companheiros pedir uns aos outros os alimentos de que necessitem para viver de modo compatível com a sua condição social, inclusive para atender às necessidades de sua educação”.

<sup>191</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 227.

<sup>192</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 226, §7º.

<sup>193</sup> BRASIL. **Código Civil Brasileiro**, artigo 1.513.

O incentivo constitucional ao planejamento familiar é um direito de livre decisão do casal, que concede ao casal liberdade para fazê-lo da melhor forma que lhes convier, de modo que incumbe ao Estado somente a competência de propiciar recursos para o exercício desse direito e garantir à assistência a família e criar mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações<sup>194</sup>, vedando qualquer forma coercitiva por parte de instituições sociais ou privadas.<sup>195</sup>

Vale lembrar que todas as demandas que envolvem menores devem ser analisadas frente ao Princípio do Melhor Interesse da Criança<sup>196</sup>. Prevê o *caput* do artigo 227 da Constituição Federal que é um dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, prioritariamente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de salvaguardá-los de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

“Zelar pelo interesse do menor é cuidar de sua boa formação moral, social e psíquica. É a busca da saúde mental, a preservação da sua estrutura emocional e de seu convívio social”.<sup>197</sup>

A criança e o adolescente têm garantido todos os direitos fundamentais gerais, inerentes à pessoa humana, e também é titular de direitos fundamentais especiais, devido a sua condição de vulnerabilidade, considerando sua imaturidade para autoregular-se.<sup>198</sup>

A lei os assegura meios e oportunidades para o seu desenvolvimento físico, moral, espiritual e social. Veja-se que tanto a garantia desses meios de pleno desenvolvimento, quanto sua efetividade, devem preceder-se no sentido do melhor

---

<sup>194</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 226, §8º.

<sup>195</sup> SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 19ª ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

<sup>196</sup> Tal entendimento encontra apoio no princípio do “melhor interesse da criança” indicado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (ONU, 1989) da qual o Brasil é signatário. O art. 3º da convenção declara que “todas as ações relativas à criança, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança”.

<sup>197</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 160.

<sup>198</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 148.

interesse do menor. O mesmo vale para as atividades legislativas e decisões judiciais, em cujas ações versem sobre essa matéria, onde o interesse do menor deve ser o sustentáculo hermenêutico para a tomada de decisões.<sup>199</sup>

Continuando a análise constitucional principiológica, podemos abstrair, também, o Princípio da Paternidade Responsável<sup>200</sup> que traduz-se no dever jurídico do cuidado, advindo diretamente da proteção da dignidade humana daquele membro familiar hipossuficiente e do princípio da afetividade.

Veja-se que é atribuído à pessoa dos pais um papel ímpar na estruturação psíquica dos filhos advindo da relação saudável destes com aqueles. Os filhos, independente da origem, planejados ou não, são de responsabilidade primária dos pais, tanto no resultado de um comportamento socialmente positivo ou negativo, ou seja, além do conjunto de deveres constitucionalmente impelido aos pais, estes também são responsáveis pelos atos de seus filhos.

Uma das responsabilidades primordiais dos pais é a garantia da convivência familiar, que não significa, necessariamente, o relacionamento dos pais, ou seja, mesmo separados, deve-se preservar que pais/mãe e filhos continuem em seu relacionamento paterno-filial, dando prosseguimento à vida familiar, independente se inexistente a relação conjugal.<sup>201</sup>

O que é importantíssimo ressaltar é que a assistência advinda do princípio da paternidade responsável não se distende apenas no campo material, mas também no campo afetivo. Trata-se de um dever jurídico de assistência moral e afetiva, onde os sujeitos dos pais não podem dispor da obrigação prestativa<sup>202</sup>. Dessa forma:

O afeto, no sentido de cuidado, ação, não pode faltar para o desenvolvimento de uma criança. Ao agir em conformidade com a conduta de pai e mãe, está se trazendo o afeto para a ordem da objetividade e tirando-o do campo da subjetividade apenas. Nessas situações é possível até presumir a presença do sentimento de afeto

---

<sup>199</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 153-158.

<sup>200</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigos 226, §7º e 229.

<sup>201</sup> BRASIL. **Código Civil**, artigo 1.579: O divórcio não modificará os direitos e deveres dos pais em relação aos filhos. Parágrafo único. Novo casamento de qualquer dos pais, ou de ambos, não poderá importar restrições aos direitos e deveres previstos neste artigo.

<sup>202</sup> A inobservância do dever do cuidado material, intelectual, moral e afetivo caracteriza a prática de ato ilícito, e, conseqüentemente, poderá acarretar em pretensão indenizatória na esfera cível (artigos 186 e 927 do Código Civil Brasileiro), bem como, poderá caracterizar práticas de crimes contra a assistência familiar, tipificado no capítulo III, do Código Penal Brasileiro.

(...). A ausência desse sentimento não exclui a necessidade e obrigação de condutas paternas/maternas.<sup>203</sup>

O Princípio da Pluralidade Familiar é afirmado por nossa Carta Maior construído a partir das mudanças sociais e estruturais da família contemporânea.

Assim abriu-se campo para várias espécies de família: a matrimonial, que é formada por homem e mulher, e a sua prole, natural ou adotiva; a família companheira, que possui a mesma estrutura que a matrimonial, mas que se dá através da união estável; há, também, a monoparental, que se constitui por um dos pais e seus filhos, pelos avós e seus netos, e ainda, em sentido amplo, pelos tios e sobrinhos, ou até mesmo, por irmãos<sup>204</sup>. Veja-se que tal disposição no Texto Constitucional, em vistas à realidade social pós-moderna, é meramente exemplificativa, e não taxativa.

Firmado nos princípios constitucionais, o Direito de Família deve ter como horizonte o Texto Constitucional. Nesse sentido, podemos afirmar que o Direito de Família vai além do novo Código Civil, pois os princípios constitucionais desbordam das regras codificadas, onde a hermenêutica familiar do século XXI poderá encontrar abrigo e luz.

Para tanto, há no Texto Maior os princípios constitucionais vinculantes, dentre eles o da igualdade, da dignidade, da liberdade, da afetividade e da solidariedade. Na elasticidade que o espaço jurídico principiológico propicia, a jurisprudência reafirma seu papel. Foi nesse liame, sob a defesa dos interesses superiores da segurança jurídica e da justiça, que a Suprema Corte Brasileira<sup>205</sup>, reconheceu por unanimidade a união estável entre pessoas do mesmo sexo, inserindo no conceito de entidade familiar todas as uniões entre pessoas do mesmo sexo.

Assim, preceitua Francisco Muniz, que:

---

<sup>203</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 246.

<sup>204</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 226.

<sup>205</sup> BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. ADI: 4277 DF, Relator: Min. Ayres Britto. Data de julgamento em 05 de maio de 2011, Tribunal Pleno. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>. Acesso em 28 de abril de 2013.

“Há, pois, uma pluralidade de tipos de família que constitui modelos distintos. Assim, inexistente na Constituição uma construção geométrica; ao contrário, reconhece-se a diversidade”.<sup>206</sup>

Ocorre que se apresentam em nossa sociedade plural ainda, outros tipos existenciais de famílias, que não se encontram previstos em nosso Ordenamento Jurídico. Em contrapartida, alguns tipos de famílias já foram aceitos como entidade familiar por nossa jurisprudência. É o caso das famílias socioafetivas, formadas por pessoas unidas entre si pelos laços da afetividade, bem como, a família celibatária ou *single*<sup>207</sup>, que se forma a partir do exercício do direito de um indivíduo em querer viver só e, ainda, a mais recente aceitação jurídica de entidade familiar, as famílias homoafetivas, constituídas por pessoas do mesmo sexo.

Dessa forma, o pluralismo familiar diz respeito à gama de estruturas familiares diversas, mas que, independente da sua forma, os integrantes desses múltiplos tipos de famílias, também são unidos em si pelo afeto, pelo amor e pelo cuidado, e pelos deveres que lhe são inerentes devido à sua natureza de entidade solidária. Negar a existência dessa multiplicidade de formas familiares é agressão direta aos preceitos humanísticos constitucionais, ou seja, à dignidade da pessoa humana, à liberdade e à igualdade.

Ao Princípio da Afetividade, daremos um enfoque em título destacado de forma a desenvolver uma análise mais uniforme, precisa e minuciosa, em virtude da sua atual conjuntura no sistema jurídico e sua notória importância enquanto base das relações familiares e elemento da própria concepção de família.

Por fim, todas as mudanças sociais havidas na segunda metade do século passado, juntamente com o advento da Constituição Federal de 1988, com as inovações mencionadas, levaram o legislador a repensar os modelos do Código Civil de 1916, pois era tamanha a incongruência deste com a Constituição, de tal forma que, entrou em vigor, em 10 de Janeiro de 2002, a Lei nº 10.406, que instituiu o Novo Código Civil.

Indiscutivelmente, a nossa Carta Fundamental é um marco na evolução do direito de família no Brasil. O constituinte de 1988 deu novos rumos à família

---

<sup>206</sup> MUNIZ, Francisco José Ferreira. **O direito de família na solução dos litígios**. In: \_\_\_\_\_. *Textos de Direito Civil*. Curitiba: Juruá, 1998, p. 7.

<sup>207</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 208.

nacional, que, com base na proteção do Estado, recebeu a acolhida de seus princípios fundamentais e dos valores já contidos na sua essência.

Ana Carla Harmatiuk Matos aborda o papel da Suprema Carta e a relevância social do tema. Sendo assim:

Num futuro próximo, com as novas transformações sociais, outras formas de família deverão produzir efeitos jurídicos, sem a necessidade de uma disposição manifesta do texto constitucional, isto porque as mudanças operadas no Direito Civil transcendem aquelas diretamente estabelecidas nas regras postas.<sup>208</sup>

Essa nova ordem de valores constitucionais, absorvendo mudanças recentes da sociedade, em conjunto com a personificação do direito, privilegiando a dignidade da pessoa humana, realizaram uma verdadeira revolução no Direito de Família, humanizando-o, originando novos parâmetros, novos princípios e novos objetivos para esse instituto.

## 2.2 O princípio da afetividade na família contemporânea

O afeto é o elemento identificador dos vínculos familiares. Esses vínculos afetivos são da ordem do desejo, da vontade, da solidariedade, do cuidado, que, pela natureza humana, sempre existiram, independentes de regras ou tabus, religião ou leis. Em outras palavras, afeto é a expressão de um puro sentimento, de amor e carinho, por outra pessoa. É o apreço que se tem por outrem no sentido de cuidado.

Mesmo não constando o afeto na nossa Lei Maior, de forma explícita, como direito fundamental, pode-se afirmar que o afeto decorre da valorização da dignidade da pessoa humana e do melhor interesse da pessoa. Romualdo Baptista dos Santos equipara a afetividade ao princípio constitucional da solidariedade, desta forma:

A afetividade surge em meio a esta revolução axiológica e epistemológicas, situando-se como um dos fundamentos das condutas jurídicas e como um valor a ser preservado pelo Direito. Na atualidade, a afetividade consagra-se como um verdadeiro princípio jurídico, correlato ao princípio da solidariedade que tem assento constitucional.<sup>209</sup>

---

<sup>208</sup> MATOS, Ana Carla Harmatiuk. **As famílias não fundadas no casamento e a condição feminina**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p. 114.

<sup>209</sup> SANTOS, Romualdo Baptista dos. **A tutela jurídica da afetividade – os laços humanos como valor jurídico na pós-modernidade**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 151.

Elegemos por conceber a solidariedade absorvida pela afetividade, principalmente no que tange aos pressupostos da família contemporânea. Isto, pois, é possível a prática de atos solidários simplesmente em virtude do dever moral e social, o que não necessariamente tem como elemento constitutivo deste ato solidário, o afeto. Já a recíproca não é verdadeira, pois da afetividade deriva-se atitudes de solidariedade e de cuidado, fato este que pressupõem comum ao ambiente familiar.

A nossa Constituição Federal de 1988 trouxe profundas transformações na sociedade brasileira. A supremacia da dignidade da pessoa humana, fundada nos princípios da igualdade e da liberdade, são os construtores do Estado Democrático de Direito, assegurando, assim, a consciência da cidadania.<sup>210</sup>

A constitucionalização das relações familiares mudou o conceito de família, repudiando diferenças e discriminações que não mais se justificavam em uma sociedade moderna, livre e democrática.

A valorização do afeto ensejou o seu reconhecimento como modo eficaz de definição de família. Sendo assim, pode-se dizer que o vínculo familiar é mais um vínculo de afeto do que um vínculo biológico ou jurídico.

O afeto é o fundamento das relações familiares contemporâneas. Em consonância, assinala Rodrigo da Cunha Pereira que “diante deste quadro estrutural, o que se conclui é ser o afeto um elemento essencial de todo e qualquer núcleo familiar, inerente a todo e qualquer relacionamento conjugal ou parental”.<sup>211</sup>

Ao investigar o melhor interesse da criança (art. 227 – CF/88)<sup>212</sup>, foi escolhido o elo de afetividade para a definição da parentalidade. Nesse sentido, preceitua Ivone Maria Candido Coelho de Souza:

O vínculo socioafetivo também presente no parentesco por afinidade, mas que pode ser considerado mesmo na ausência de qualquer outro vínculo parental, surge como o elo indispensável para se

---

<sup>210</sup>DIAS, Maria Berenice. **Novos Tempos, Novos Termos.** <http://www.advogado.adv.br/artigos/2004/mariaberenicedias/novostempos.htm>. Acesso em 20.10.2012.

<sup>211</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 212.

<sup>212</sup> BRASIL. **Constituição Federal**, artigo 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”



justificar a importância e os efeitos atribuídos à relação de amor e afeto existentes na criação de um filho sem vínculos biológicos.<sup>213</sup>

O fundamento está em identificar quem a criança considera pai ou mãe e quem a ama como tal. Nesse sentido, filho é quem foi gerado pelo afeto e alimentado com amor. Dessa forma, surge então uma nova forma de parentesco civil, que é a parentalidade socioafetiva, que se baseia na posse de estado de filho.<sup>214</sup>

O próprio Código Civil, em seu artigo 1593<sup>215</sup>, reconhece outras espécies de parentesco civil, quando dispõe que o parentesco é natural ou civil, conforme resulte de consanguinidade ou outra origem.

Dessa forma, além da adoção, abrange-se à noção de parentesco no vínculo resultante das técnicas de reprodução assistida, bem como, na paternidade socioafetiva fundada na posse de estado de filho.

O princípio da afetividade é importantíssimo, pois rompe paradigmas, trazendo a concepção da família de acordo com o meio social. Projetou-se no campo jurídico-constitucional, a afirmação da natureza da família enquanto grupo social fundado essencialmente no afeto.

Carmem Lucia Silveira Ramos discorre acerca das famílias baseadas em uma relação existencial de fato. Assim dizendo:

Em outras palavras: do ponto de vista de sua estrutura formal, a tutela das relações familiares não mais se prendem exclusivamente à sua origem no matrimônio ou no vínculo de sangue (...) valorizando-se os laços afetivos, que se traduz numa comunhão espiritual e de vida, a serviço da solidariedade e da dignidade humanas.<sup>216</sup>

<sup>213</sup> SOUZA, Maria Candido Coelho de (Org.). **Parentalidade – análise psicojurídica**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 94.

<sup>214</sup> GOMES, Orlando. **Direito de família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994, p. 311. O estado de filho afetivo é "ter de fato o título correspondente, desfrutar as vantagens a ele ligadas e suportar seus encargos. É passar a ser tratado como filho". Há posse de estado de filho no caso de presença desses três elementos, isto é, *nominatio* que é a utilização pelo suposto filho do nome do suposto pai, o *tractatus* que é a contínua atuação da relação de filiação, ou seja, o fato que o suposto pai assegura ao suposto filho manutenção, educação e instrução, agindo como seu provedor e, finalmente, a *reputatio*, que é a reputação social de uma pessoa como filho da outra, a fama ou notoriedade de tal filiação.

<sup>215</sup> BRASIL. **Código Civil**, artigo 1.593: O parentesco é natural ou civil, conforme resulte de consanguinidade ou outra origem.

<sup>216</sup> RAMOS, Carmem Lucia Silveira. **Família Sem Casamento: De Relação Existencial de Fato a Realidade Jurídica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000, p. 111.

Há em nossa Constituição Federal três fundamentos do princípio em questão: a) o primeiro fundamento está na igualdade de todos os filhos, independentemente de sua origem (artigo 227, §6º da CF); b) outro fundamento encontra-se em dizer que a adoção, como escolha afetiva, alcançou integralmente o plano de igualdade de direitos (artigo 227, §§5º e 6º/CF); c) o último fundamento (artigo 226, §4º/CF) consiste em dar à comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes, incluindo-se os adotivos, mesma dignidade de família constitucionalmente protegida.

A Constituição Federal não tutela apenas a família matrimonializada, bem como, não estabelece distinção entre filhos biológicos e adotivos. As pessoas que se unem em comunhão e afeto formam laços de família, protegida constitucionalmente, estando em segundo plano a genética. Dessa forma, diz Julie Delinski que “(...) tendo em foco a nova concepção de família, percebe-se que a efetiva relação paterno-filial requer mais que a natural descendência genética atribuindo relevância aos laços afetivos”.<sup>217</sup>

Atualmente, o que caracteriza a família não é a celebração do casamento, a diferença de sexo ou o envolvimento de caráter sexual. O que caracteriza de fato as espécies de família é a identificação de um vínculo afetivo, que une as pessoas, fazendo com que haja um compromisso mútuo e solidário de identidade de projetos de vida e propósitos comuns.

A supremacia do amor, a constante busca da felicidade e a constância da solidariedade deram ensejo ao reconhecimento do afeto como o modo de definição da família.

Concluindo, o que se observa de fato é que o que há de comum nessa concepção plural de família e de filiação é a relação entre eles fundada no afeto, calcada no trato social e reconhecida neste contexto.

---

<sup>217</sup> DELINSKI, Julie Cristine. **O Novo Direito da Filiação**. São Paulo: Dialética, 1997. p.19.

### 2.3 A família contemporânea e suas múltiplas acepções

A família é uma entidade histórica e ancestral na própria acepção da palavra. Está interligada com as mutações e os desvios de sua própria história. A história da família se confunde com a própria história da humanidade.

Com o passar do tempo, em virtude do processo de transformação da sociedade, influenciado pelas revoluções e o crescimento do sistema capitalista, a família acompanhou essa modernização, desenvolvendo-se tanto social quanto estruturalmente. A grande família, nuclear e patriarcal, perde espaço para as pequenas famílias, com prole reduzida, cuja atividade econômica já não se faz mais necessária, em virtude da mudança do próprio cenário econômico que deixou de ser uma economia agrícola, passando para uma economia industrial e capitalista<sup>218</sup>.

Dessa forma, com a industrialização surge um novo modelo de família, que deixa de ser unidade de produção, passando a exercer o papel de caráter social, educacional, espiritual e afetivo. Os pais buscam no espaço público o sustento do lar, concomitantemente, cuidando da educação dos filhos. Nesse sentido, corrobora Maria Christina Siqueira de Souza Campos:

Mas a família enquanto grupo, não desempenha mais na sociedade industrializada funções econômicas e políticas. Mesmo suas funções educativas ficaram restritas à educação informal, pois dado ao rápido avanço do conhecimento e a especialização de funções decorrentes da grande divisão social do trabalho, foi necessário surgir uma agência especializada para a transmissão do conhecimento formal sistematizado, de acordo com técnicas cada vez mais modernas, que é a escola.<sup>219</sup>

Dois processos contribuíram para modernização da família: a secularização e a individualização. Esses processos se entrelaçam e que passam a definir uma nova visão de mundo e um novo comportamento individual, onde são deixados de lado paradigmas e valores dogmáticos impostos por uma cultura religiosa<sup>220</sup>.

---

<sup>218</sup> CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1985

<sup>219</sup> CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1985, p. 07.

<sup>220</sup> CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1985. Romualdo Baptista dos Santos comenta: “Duas importantes bandeiras da modernidade foram à ruptura com os dogmas religiosos e a busca pela liberdade em todos os sentidos, as quais, levadas às últimas consequências, traduzem-se, nos dias atuais à ausência dos

O casamento passou a ser regulamentado de fato, pelo Direito e pelo Estado, a partir do século XIX, inserindo o casamento em suas codificações como base da família. Passou-se a criar regras e mais regras de caráter cogente para disciplinar a família. A ideia sempre foi a de dotá-la de maior e mais eficaz proteção.

Assim, pode-se concluir que, a família passou por três grandes fases ou modelos:<sup>221</sup>

A. A família patriarcal: onde o pai, marido, era o chefe supremo de uma grande família matrimonializada e legítima, onde as pessoas eram unidas entre si por laços consanguíneos ou afins;

B. A família nuclear: onde o pai trabalha buscando o sustento do lar e a mulher exerce o papel de dona-de-casa, cuja família se restringia aos indivíduos coabitantes em um mesmo espaço tido como lar;

C. A família pós-nuclear: onde a mulher é uma profissional ocupada com pouco tempo para as tarefas domésticas e que, muitas vezes esse papel se inverte, atribuindo-se ao homem as funções domésticas e educacionais<sup>222</sup>. Onde existe a paternidade socioafetiva atribuída ao novo companheiro. Onde se consideram comuns o celibato, a inseminação artificial, a família monoparental, as uniões livres e homoafetivas.

Nota-se que em virtude dessas várias fases finalísticas e estruturais que ocorreram ao longo da história da família, há várias acepções que cingem em torno de um só termo: família. De fato, o que existe atualmente são conceitos estruturais acerca de determinada espécie de família, por isso justifica-se a disritmia doutrinária em torno da definição de família.

O dicionário técnico-jurídico conceitua família como sendo “a sociedade matrimonial formada pelo marido, mulher e filhos, ou o conjunto de pessoas ligadas

---

parâmetros morais que anteriormente eram ditados pela igreja e pela família. Os seres humanos jamais experimentaram semelhante estado de liberdade, podendo agir sem dar satisfação dos seus atos e sem se sentirem culpados. Este estado de plena liberdade produz situações familiares que anteriormente eram refreadas pelos dogmas religiosos e familiares”. (SANTOS, Romualdo Baptista dos. **A tutela jurídica da afetividade – os laços humanos como valor jurídico na pós-modernidade**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 467).

<sup>221</sup> MATOS, Ana Carla Harmatuik. **As famílias não fundadas no casamento e a condição feminina**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000, p. 72-73.

<sup>222</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 210-211. “A mulher rompe as barreiras do lar e assumiu uma carreira profissional. Sua contribuição financeira tornou-se essencial para a subsistência familiar. Diante da

por consanguinidade ou mero parentesco”<sup>223</sup>. Sendo assim, pode-se conceituar família como sendo a comunidade constituída por pais e filhos<sup>224</sup>, naturalmente resultante da união conjugal.

Todavia, afirmar atualmente esse conceito de família, constituída somente através do matrimônio, é inconcebível, visto que a família não é só uma criação meramente natural, biológica, baseada no simples instinto ou no puro arbítrio humano, é, sim, uma comunidade possuidora de valores e realizadora de fins, que se estriba no plano divino e moral do universo.

A fórmula de conceituação de família, partindo da premissa de que família é uma entidade advinda da união entre homem e mulher, unidos à sua prole, natural ou adotiva, torna o resultado falso ou ao menos incompleto, quando se quer reconhecer o conjunto da realidade social. Isto, pois, certas acepções excluem outras estruturas familiares de sua apreciação, logo não podendo serem consideradas universais.

Nesse sentido, com a constante metamorfose social, integram-se na sociedade novos modelos de família, de modo que, deve-se considerar o vocábulo família num conceito amplo, abrangendo todas as pessoas que de certa maneira estão ligadas em um mesmo fim, não somente por um vínculo de sangue, por um tronco ancestral comum, por afinidade ou pela adoção, mas também aquelas que estão unidas pelo vínculo do afeto.

O ordenamento jurídico estabelece sua estrutura, mas, no entanto, não define o que é família de forma a abranger todos os seus tipos estruturais, uma vez que não há identidade de conceitos tanto no direito como na sociologia.

---

sua saída dos limites domésticos, fez necessária a efetivação da presença masculina, compartilhando as tarefas similares, o que provocou, por conseguinte, um repensar do exercício da paternidade.”

<sup>223</sup> GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Técnico Jurídico**. 3ª ed. Editora Rideel. São Paulo, 2001. p.312

<sup>224</sup> “Nas Sagradas Escrituras, o termo família refere-se ao marido, à mulher, aos filhos e, às vezes, a outros parentes que vivam sob o mesmo teto ou sob a tutela do chefe de uma família. Uma família também pode compor-se de um só dos genitores e seus filhos ou mesmo de um casal sem filhos. Trata-se, pois, de uma comunidade que, a despeito de todas as vicissitudes históricas de (família patriarcal com filhos casados sob autoridade do pai ou simples família reduzida), tem de cumprir tarefas que essencialmente são as mesmas em todos os tempos.” (ALMEIDA, João Ferreira de. **A Bíblia Sagrada**. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1996).

Francisco Muniz afirma que “há, pois, uma pluralidade de tipos de família que constitui modelos distintos. Assim, inexistente na Constituição uma construção geométrica; ao contrário, reconhece-se a diversidade”.<sup>225</sup>

Destarte, o que o legislador nos traz são apenas considerações acerca da estrutura de determinadas espécies de família, e em nada se reportando ao que seria de fato um conceito de família. Por isso, a nossa realidade nos permite afirmar a existência dos mais diversificados tipos estruturais de entidade familiar. O que temos atualmente é uma gama de conceitos que envolvem as espécies de famílias; logo, a afirmação de um conceito unívoco de família seria o mesmo que desenvolver uma assertiva falível e inidônea. Nesse sentido, Waldyr Grisard Filho prescreve:

Evidencia-se, assim, que família não é uma expressão de fácil, ou possível, conceituação, mas de descrição das estruturas e modalidades assumidas ao longo dos tempos. É por isso, de um modo geral, a lei não define a família, nem é possível dar-lhe um conceito geral porque o grupo familiar tem distinta amplitude nos diversos aspectos em que é considerado: na sucessão, nos alimentos, na seguridade social, em preceitos do Código Penal. Nestas circunstâncias, um conceito legal é desnecessário.<sup>226</sup>

Direcionando a visão para uma nova Teoria Geral do Direito de Família, encontra-se, pois, um impasse latente no que diz respeito à concepção e à definição de família, pois ainda persistem nesta era de contemporaneidade, conceitos dogmáticos, muitas vezes, fundados de acordo com os paradigmas sociais e tabus religiosos. Sob o contexto e da análise de todos esses fatos, incluindo as dificuldades jurídico-doutrinária em se conceituar família.

Maria Helena Diniz<sup>227</sup> acepçiona o termo família em três dimensões; a) amplíssima, abrangendo todos os indivíduos ligados, seja por vínculos consanguíneos, seja por afinidade, bem como por adoção; b) *lata*, restringindo ao cônjuge, parentes da linha reta, colaterais, afins e naturais; c) restrita, compreendendo tão somente os cônjuges, companheiros ou conviventes e sua prole.

---

<sup>225</sup> MUNIZ, Francisco José Ferreira. **O direito de família na solução dos litígios**. In: \_\_\_\_\_. Textos de Direito Civil. Curitiba: Juruá, 1998, p. 7.

<sup>226</sup> GRISARD FILHO, Waldyr. **Famílias reconstituídas: novas uniões depois da separação**. 2ª edição. São Paulo: RT, 2010, p. 30.

<sup>227</sup> DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. 5º vol. – Direito de Família. 21ª ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2006.

Mesmo essa concepção de família, que gira em torno das três dimensões, afirmada por inúmeros e renomados juristas e doutrinadores, perde espaço e se torna insuficiente, pois não envolve todos os tipos estruturais de família. Nesse sentido, diz Waldyr Grisard Filho:

Com efeito, a ampla diversificação da noção aponta ao reconhecimento de agrupamentos sociais substancialmente diferentes, que mudam em função da época, da geografia, do desenvolvimento econômico, técnico e social, de classe social e da evolução das ideias. São (...) famílias matrimoniais ou extramatrimoniais, famílias concubinárias, famílias monoparentais, famílias reconstituídas (...). Desde esta perspectiva, e entendendo como Paulo Luiz Netto Lôbo comportar *numerus apertus* o conceito amplo e indeterminado de família indicado no *caput* do art. 226 da CF, cabe incorporar os celibatários, os viúvos ou divorciados, os jovens que cedo abandonam suas famílias de origem e que vivem só, as crianças que se reúnem sem pais, os chamados 'filhos de criação' e seus pais, o grupo de parentes, especialmente de irmãos ou de idosos, que vivem em casas de asilo para juntos proverem sua necessidades. (...) e ainda união das pessoas do mesmo sexo. (grifo nosso).<sup>228</sup>

A finalidade primeira da família, e o valor que lhe confere o sentido, é a prole, sua educação física, psíquica, intelectual, moral, religiosa, econômica e social. O cumprimento dessas tarefas significa, ao mesmo tempo, para os pais, o desdobramento benéfico de suas próprias disposições valorativas, corporais e espirituais. A realização de tão nobre tarefa não pode ficar a mercê do acaso ou da arbitrariedade, mas deve ser assegurada por uma verdadeira obrigação moral.

A Lei Nº 11.340, em seu artigo 5º, II, conceitua família como sendo “a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”.<sup>229</sup>

Vemos aqui que a legislação não limita a instituição da família à apenas uniões de caráter jurídicos ou consanguíneos, mas amplia a extensão deste grupo inserido em seu contexto a pessoas ligadas segundo a sua faculdade de considerar-se aparentados.

---

<sup>228</sup> LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Entidades familiares constitucionalizadas**. Apud, GRISARD FILHO, Waldyr. **Famílias reconstituídas: novas uniões depois da separação**. 2ª edição. São Paulo: RT, 2010, p. 28.

<sup>229</sup> Brasil. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006, artigo 5º: “Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”;

Julie Cristine Delinski define a família sob uma concepção sociológica como sendo uma instituição com um fim eudemonista, reduzida em números de membros, mas fundada no afeto, pois quanto menor o número de membros maior a qualidade dos laços afetivos, axiológicos e emotivos.<sup>230</sup>

Partilhando do primado da afetividade, Waldyr Grisard Filho acepçiona a família contemporânea da seguinte forma:

A ideia contemporânea de família assenta-se na existência de um vínculo afetivo e duradouro que desenha um projeto biográfico conjunto e gera um âmbito de proteção e promoção por parte do Estado, e de uma relação de parentesco, sem as quais dificilmente pode atribuir-se aos membros de qualquer grupo social a condição de familiares.<sup>231</sup>

Percebe-se que ao fundamento da afetividade presente nesta acepção de família, o autor acrescenta um outro, que é o elemento de relação de parentesco. Ele continua explicando que “existe família quando entre determinados sujeitos há um vínculo de parentesco”<sup>232</sup>, onde o parentesco é determinado pela existência de relações jurídicas advindas da consanguinidade, da afinidade ou da adoção. Tal acepção sob a ótica do parentesco é perfeitamente aceitável fundada na interpretação extensiva do artigo 1.593 do Código Civil quando este preceitua que o parentesco pode resultar de outra origem<sup>233</sup>, incluindo-se, dessa forma, o parentesco sócio-afetivo.<sup>234</sup>

Família é a comunidade detentora de valores<sup>235</sup> e realizadora de fins, formada por uma só pessoa, ou por pessoas, unidas entre si pelo afeto, ou

---

<sup>230</sup> DELINSKI, Julie Cristine. **O Novo Direito da Filiação**. São Paulo: Dialética, 1997.

<sup>231</sup> GRISARD FILHO, Waldyr. **Famílias reconstituídas: novas uniões depois da separação**. 2ª edição. São Paulo: RT, 2010, p. 34.

<sup>232</sup> GRISARD FILHO, Waldyr. **Famílias reconstituídas: novas uniões depois da separação**. 2ª edição. São Paulo: RT, 2010, p. 35.

<sup>233</sup> Brasil. **Código Civil**, artigo 1.593: O parentesco é natural ou civil, conforme resulte de consanguinidade ou outra origem.

<sup>234</sup> GRISARD FILHO, Waldyr. **Famílias reconstituídas: novas uniões depois da separação**. 2ª edição. São Paulo: RT, 2010, p. 36-37.

<sup>235</sup> Existem, na família, valores religiosos, éticos, culturais e morais, não fazendo qualquer tipo de distinção entre religiões, crenças, etnias ou outra liberalidade qualquer, rompendo com qualquer forma preconceituosa de paradigma social.



consanguinidade, direta ou derivada de um tronco ancestral, matrimonializadas ou não<sup>236</sup>, bem como, unidas a sua prole independente de sua origem.<sup>237</sup>

Em suma, por mais diversas que sejam as espécies de famílias, cada uma com suas características peculiares, com sua composição estrutural, com seus membros, com sua religião, suas crenças, com sua cultura, o afeto existe em todas as comunidades familiares. E é justamente o princípio da afetividade, em conjunto com a solidariedade, afeiçoado pela dignidade humana, que nos permite nos aproximar de uma definição semântica do gênero família.

A valorização do afeto ensejou o seu reconhecimento como modo eficaz de definição de família dentro da contextualização social. Sendo assim, pode-se dizer que o vínculo familiar é mais um vínculo de afeto do que um vínculo biológico, pois a solidariedade, o dever do cuidado, o zelo, se dá unicamente pelo amor.

O eudemonismo, a solidariedade e a preeminência do amor deram ensejo ao reconhecimento do afeto como o modo para se chegar a uma definição de família. Em resumo, o que há de comum nessa concepção plural de família e de filiação é a relação entre eles fundada no afeto.

---

<sup>236</sup> Nestes termos, estão incluídos como instituição familiar: os celibatários, as uniões homoafetivas, as uniões estáveis, a monoparentalidade, as famílias reconstituídas, as socioafetivas, as matrimonializadas, as substitutas, entre outras.

<sup>237</sup> No que tange à filiação, não se faz distinção a nenhuma espécie, incluindo-se, ali, a filiação natural, adotiva, afetiva ou medicamente assistida (inseminação artificial).

### 3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A INFLUÊNCIA DO MEIO AMBIENTE FAMILIAR NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE HUMANA: UMA ANÁLISE PIAGETIANA

Inúmeras são as teorias de renomados estudiosos sobre a temática do desenvolvimento humano, teorias estas que diferenciam entre si em métodos científicos e conclusões. Tais propostas epistemológicas objetivam a compreensão do ser humano em todas as suas fases de desenvolvimento, ou seja, desde o nascimento até à maturidade completa, vislumbrando dos os aspectos que o compõe.

Ao esboçar a presente hipótese de trabalho, dentre todas as teorias, adotar-se-á a análise de Jean Piaget <sup>238</sup> sobre o desenvolvimento humano. Justifica-se a escolha, pois o modelo piagetiano é o que melhor se amolda para os parâmetros da problemática sugerida, pois representa concepções que objetivam o entendimento do sujeito que se constitui enquanto sujeito cognitivo, entrelaçado com o desenvolvimento da capacidade moral do ser humano, diante de um determinado objeto do conhecimento, culminando na formação de sua personalidade.

Com o Estado Democrático de Direito <sup>239</sup>, valores interligados à democracia, Constituição e ao Direito, há uma repersonificação do Direito Civil, onde a seara dos assuntos patrimoniais decai e a pessoa humana passa a ser a finalidade e a função do Direito:

Diante fundamenta disso, resta evidente que a proteção dos direitos fundamentais do homem se integra ao conteúdo essencial do Estado Democrático, o que impede apontar que os direitos fundamentais exigem a democracia material, pois apenas nesta, os requisitos da dignidade humana poderão verdadeiramente serem preenchidos. E, justo nesse sentido, é que não se pode esquecer que sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem

---

<sup>238</sup> “Jean Piaget (1896 - 1980) foi um teórico da educação e psicólogo suíço, considerado um dos maiores no segmento da educação no século 20. Foi o fundador da epistemologia genética, cujo estudo central é a investigação da gênese e desenvolvimento psicológica do pensamento humano”. (Disponível em: [http://www.e-biografias.net/jean\\_piaget/](http://www.e-biografias.net/jean_piaget/). Acesso em 04 de abril de 2013).

<sup>239</sup> A passagem do Estado de Direito para um Estado Democrático de Direito, estabeleceu a relação entre Democracia, Constituição e Direito, objetivando, assim a efetivação e legitimação dos direitos jusfundamentais. O que sugere que o Direito seja determinado por princípios como meios para a procedimentalização e da concretização racional de todos esses direitos.

democracia, não existem as condições mínimas para a solução dos conflitos.<sup>240</sup>

Neste contexto, o poder de autodeterminação pessoal tem suas raízes implicitamente fincadas no princípio da dignidade da pessoa humana, diferentemente do que ocorre na Alemanha, onde o direito ao livre desenvolvimento da personalidade vem de forma expressa na Constituição deste país:

O direito ao livre desenvolvimento da personalidade está expressamente consagrado na Alemanha pelo art. 2, 1, da Lei Fundamental, tendo exercido, desde o alvorecer do pós-guerra, considerável influência sobre as relações jusprivadas, graças à perspectiva constitucional adotada e trabalhada pelos tribunais maiores daquele país.<sup>241</sup>

Na Constituição Brasileira inexistente uma previsão expressa do direito ao livre desenvolvimento da personalidade. Trata-se, aqui, de um princípio implícito, cuja vigência é comprovada a partir tanto da consagração da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) quanto dos valores fundamentais enumerados no *caput* do art. 5º (*i.e.*, vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade).<sup>242</sup>

Desse modo, o princípio da dignidade da pessoa humana é a base, o alicerce, o fundamento da modernização, socialização e humanização do Direito. Princípio este, cravejado em nossa Constituição Federal, de forma a escorar totalmente o livre desenrolar-se da personalidade. É o verdadeiro fundamento da República brasileira, atraindo o conteúdo de todos os direitos fundamentais. Assim, não é só um princípio da ordem jurídica, mas também da ordem econômica, política, cultural, com densificação constitucional. Sobre tal assertiva discorre Ingo Wolfgang Sarlet:

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distinta de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da

<sup>240</sup> SILVIA, Maria de Fátima Alfien da. **Direitos Fundamentais e o novo direito de família**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2006, p. 90.

<sup>241</sup> COSTA-MARTINS, Judith. **A Reconstrução do Direito Privado: reflexos dos princípios, diretrizes e direitos fundamentais constitucionais no direito privado**. São Paulo: RT, 2002, p. 265.

<sup>242</sup> COSTA-MARTINS, Judith. **A Reconstrução do Direito Privado: reflexos dos princípios, diretrizes e direitos fundamentais constitucionais no direito privado**. São Paulo: RT, 2002, p. 291.

própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (grifo nosso)<sup>243</sup>

O ser humano é um ser de valores, de essência, de moral. Aspectos esses que emanam justamente de suas raízes, que compõem o seu ser. E é a dignidade da pessoa humana que garante aos indivíduos o poder autônomo de autodeterminar seus interesses pessoais, tornando possível o desenvolvimento livre da personalidade humana. No mesmo sentido comenta Fernanda Borghetti Cantali:

O princípio da dignidade da pessoa humana, aliado aos direitos fundamentais à liberdade e à autonomia privada, assegura o livre desenvolvimento da personalidade. O direito ao livre desenvolvimento da personalidade é o fundamento de admissão dos atos de disposição sobre os bens e os interesses vinculados à personalidade.<sup>244</sup>

Isso faz com que o exercício dessa liberdade de autorregulamentação somente encontre limites nos direitos e liberdades dos demais indivíduos que integram o contexto social. Dessa forma, o desenvolvimento da própria personalidade sempre encontrará limites no desenrolar da personalidade alheia.

Assim, a autonomia nesses direitos não segue o sentido etimológico da palavra, que, advinda do grego *autos* (por si só) e *nomós* (lei), ao pé da letra significa “lei por si só” ou “lei própria”, que consiste na possibilidade de o sujeito determinar-se por sua vontade, por livre escolha. Mas sim, a autonomia percebe um caráter jurídico que à válida, em outras palavras trata-se de uma faculdade ou poder conferido pelo ordenamento jurídico às pessoas para que estas possam regular os seus próprios interesses, de forma livre. Não se trata, pois, de um poder segundo a própria vontade, mas sim uma poder de livre escolha segundo a normatividade:

No exercício da autonomia o titular do direito disciplina as relações concretas do seu Cotidiano, criando, modificando, ou extinguindo situações jurídicas. Nesse sentido, estabelece as regras que regulam as situações específicas de sua vida, regras estas que são reconhecidas e validadas pelo ordenamento jurídico, desde que não atinjam direitos de terceiros e não configurem um ato ilícito, além de respeitar o conteúdo mínimo da dignidade humana. A autonomia é, portanto, legítima fonte de direito, já que se traduz em um poder normativo.<sup>245</sup>

<sup>243</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. Apud, SILVIA, Maria de Fátima Afflen da. **Direitos Fundamentais e o novo direito de família**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2006, p. 93.

<sup>244</sup> CANTALI, Fernanda Borghetti. **Direitos da Personalidade: disponibilidade relativa, autonomia privada e dignidade humana**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009, p. 223.

<sup>245</sup> CANTALI, Fernanda Borghetti. **Direitos da Personalidade: disponibilidade relativa, autonomia privada e dignidade humana**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009, p. 203.

José de Oliveira Ascensão complementa:

(...) a autonomia surge assim para o direito enriquecida em relação ao livre arbítrio. A autonomia marca decisivamente a pessoa e tem de ser assegurada, sem o que se ignora o caráter axiológico e ético da realização pessoal. Mas a própria autonomia não é valor final, é também um caminho para o fim do desenvolvimento pessoal. Uma autonomia assegurada fora de qualquer consideração ética não é autonomia, é arbítrio.<sup>246</sup>

Mas, anterior a esse estado de autorregulação existe o processo de formação da personalidade, cujo desenvolvimento tem início no seio da família, meio ambiente primário do ser, através da formação social.

Em um dos vértices da psicologia acerca do desenvolvimento humano, adotamos como cerne de nosso trabalho as teorias de Jean Piaget, que costuma ser criticado por desprezar o papel dos fatores sociais nesse processo. Mas não podemos categorizar suas obras como um desprezo à influência dos fatos sociais<sup>247</sup> no desenvolvimento da pessoa, pois, o que de fato se pode afirmar é que Jean Piaget, não se deteve ao estudo aprofundado da questão. Não obstante, escreve ele que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”.<sup>248</sup>

A teoria piagetiana fala que a sociabilidade do homem se dá em diferentes níveis: o ser social do homem adulto é diferente do ser social criança. Dessa forma, o social do adulto se compreende através da qualidade equilibrada da troca

---

<sup>246</sup> ASCENSÃO, José de Oliveira. Apud, CANTALI, Fernanda Borghetti. **Direitos da Personalidade: disponibilidade relativa, autonomia privada e dignidade humana**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009, p. 207.

<sup>247</sup> Na proposta piagetiana de influência social no desenvolvimento cognitivo, ele desacredita na sociedade, como um ser coletivo, para ele não há sociedade, mas sim, relações sociais as quais ele chama de relações interindividuais, de coação ou de cooperação. Assim comenta Yves de La Taille que “Piaget, recusa-se a considerar (...) a sociedade como um ‘ser’ (ser coletivo). Para ele. Assim como não existe O Indivíduo, pensando como unidade isolada, também não há A Sociedade, pensada como um todo ou um ente ao qual uma só palavra pode remeter. Existem, isto sim, relações interindividuais, que pode ser diferentes entre si e, decorrentemente, produzir efeitos psicológicos diversos. Piaget divide as relações interindividuais em duas grandes categorias (que veremos adiante): a coação e a cooperação”. Grifo nosso. (TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 58).

<sup>248</sup> PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as relações entre regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973. Apud TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

intelectual<sup>249</sup> entre indivíduos. Para que se atinja a máxima efetividade deste equilíbrio, se faz necessário o cumprimento de três regras básicas:<sup>250</sup>

- 1) Um sistema comum de signos e definições; 2) uma conservação das proposições válidas obrigando aquele que reconhece como tal, e; 3) uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores.<sup>251</sup>

Com isso, Jean Piaget defende que o ser social completo é “aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada”<sup>252</sup>, ou seja, através de uma otimização da troca intelectual por meio do cumprimento das regras estabelecidas para este fim, onde cada um dos interlocutores é capaz de pensar segundo estas regras.

Consoante a isso, vemos que o adulto ou o adolescente são seres sociais diferentes das crianças, pois os primeiros se encontram em nível de desenvolvimento intelectual diferente destes últimos. O adolescente é capaz de pensar segundo estas regras, a criança não. Isso não significa dizer que a criança não é um ser social, apenas o é em um nível inferior, em virtude do seu desenvolvimento intelectual inacabado.

Dinah Martins de Souza Campos comenta que “a criança não é menos inteligente que um adolescente, mas simplesmente exibe uma visão um pouco

---

<sup>249</sup> “A troca intelectual consiste na troca de informação ou de pensamento entre dois ou mais interlocutores, com regras semelhantes às Dialética Platônica que consiste em um procedimento intelectual e linguístico que parte de alguma coisa que deve ser separada ou dividida em dois ou duas partes contrárias ou opostas, de modo que se conheça sua contradição e se possa determinar qual dos contrários é verdadeiro e qual é falso. Trata-se, pois de, uma atividade intelectual destinada a trabalhar contrários e contradições para superá-los, chegando à identidade da essência ou da ideia imutável. Depurando e purificando as opiniões contrárias, a dialética platônica chega à verdade do que é idêntico e o mesmo para todas as inteligências.” (CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª edição. São Paulo: Ática, 2003, p. 104-108).

<sup>250</sup> Em complemento, no mesmo sentido, podemos aqui fazer uma comparação com as regras básicas da fala proposta por Robert Alexy, em que no discurso entre os interlocutores, o argumento terá que atender a três regras fundamentais assim descritas pelo autor: 1) não se deve negar o postulado de igualdade de direitos na argumentação; 2) quem pretende defender a sua asserção deve fazê-lo tendo em conta qualquer objeção que surja referente à sua asserção; 3) quem argumentou não pode utilizar-se da força ou apoiar a aceitação dos seus argumentos sob pressão de alguma condição imposta ao seu interlocutor. (ALEXY, Robert. **Teoria da Argumentação Jurídica: a teoria do discurso racional como teoria da fundamentação jurídica**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 193-195.)

<sup>251</sup> PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. Apud TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

<sup>252</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p.14.

diferente do mundo porque as estruturas cognitivas não estão desenvolvidas como as do adolescente”.<sup>253</sup>

Não há que se negar que a socialização<sup>254</sup> inicia-se, timidamente, na infância, durante a fase pré-operatória<sup>255</sup>, mas existem três fatores principais que impossibilitam a criança de estabelecer trocas intelectuais equilibradas<sup>256</sup>: a) falta de capacidade de aderir a uma escala comum de referência; b) não conservação, em um mesmo diálogo, das definições e afirmações que ela própria fez, e; c) extrema dificuldade de se colocar sob o ponto de vista do outro.

Com relação ao primeiro limite à otimização das trocas intelectuais, percebe-se que as crianças, desse estágio de desenvolvimento, podem empregar definições diferentes às mesmas palavras ou ideias sem avaliar essas diferenças, ou seja, percebe-se nas brincadeiras e nos jogos que cada criança segue suas próprias regras, sem sentir necessidade de regular as condutas que são divergentes das dela.<sup>257</sup>

Com efeito é fácil constatar que as conversações entre crianças são rudimentares e ligadas à ação material propriamente dita.

---

<sup>253</sup> CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia e desenvolvimento humano**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 71.

<sup>254</sup> Nessa fase pré-operatória temos o desenvolvimento da linguagem que contribui em muito para o processo de socialização na infância. “Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente – sensório-motor – a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”. Uma das consequências para o desenvolvimento mental é “uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação”. (PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 23). Grifo nosso.

<sup>255</sup> Consideram-se as fases do desenvolvimento humano cognitivo: Primeira fase: sensório-motor (0-2 anos de idade) – “recém-nascido ao lactante”; Segunda fase: pré-operacional ou pré-operatória (2-6 anos de idade) – Piaget também a chama de “primeira infância”; Terceira fase: operatória (7 anos de idade em diante) que se divide em: operações concretas (7-11 anos de idade) – Piaget também a chama de “infância”; e operações formais (12 anos de idade em diante) – que engloba a adolescência e a idade adulta. (CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia e desenvolvimento humano**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 74); (PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos. FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. *et al.* 10ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2010); (PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967).

<sup>256</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

<sup>257</sup> “(...) em partidas de bolas de gude, por exemplo, os grandes se submentem às mesmas regras e ajustam seus jogos individuais aos dos outros, enquanto os pequenos jogam cada um por si, sem se ocuparem das regras do companheiro”. (PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 26).

Aproximadamente até os sete anos, as crianças não sabem discutir entre elas e se limitam a apresentar as suas afirmações contrárias.<sup>258</sup>

O segundo quesito limítrofe se dá em virtude da falta de capacidade da criança em perceber a contradição que ele mesmo coloca em face à sua afirmação primeira, e também, a não percepção que esse antagonismo, em relação à mesma ideia, partindo do mesmo interlocutor, pode interferir no diálogo e interferir no raciocínio. Em outras palavras, a criança age de forma a afirmar algo em um primeiro momento, e no instante seguinte, diz exatamente o oposto do que havia dito antes, sem ao menos ter a percepção disso.

Já o terceiro fator diz respeito a dificuldade que a criança tem em se colocar sob o ponto de vista do outro, o que prejudica o estabelecimento de relações de reciprocidade, desta forma, a criança vê o ponto de vista do outro como tendo que ser o seu próprio e não aceita de forma diferente<sup>259</sup>. “Em lugar de sair do seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece inconscientemente centralizado em si mesmo”.<sup>260</sup>

Jean Piaget afirma que estas três características juntas, formam na criança o pensamento egocêntrico<sup>261</sup>, centrado no seu “eu”, tendo as suas opiniões e o seus pontos de vistas como absoluto. Mas também, esse egocentrismo infantil significa a falta de domínio do “eu”<sup>262</sup>, ignorância de si próprio, pois as crianças dessa fase pré-operatória do desenvolvimento humano, tendem a serem facilmente influenciadas pelos adultos, em virtude da autoridade que esses exercem sobre elas, e, assim, os pequeninos repetem as ideias adultas como se partissem deles.

---

<sup>258</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 26.

<sup>259</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 15. “Exemplos clássicos podem nos ajudar a lembrar esse fenômeno psíquico. Pede-se a uma criança, colocada de um lado de uma mesa sobre a qual estão diversos objetos, que desenhe ou descreva como uma outra pessoa, sentada do lado oposto, veria os mesmos objetos; as crianças do estágio pré-operatório tem extrema dificuldade em realizar essa tarefa – tendem a desenhar o que elas mesmas veem – porque, justamente, isso exige que o sujeito se descentre, ou seja, se coloque do ponto de vista de outrem”.

<sup>260</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 27.

<sup>261</sup> CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia e desenvolvimento humano**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 76.

<sup>262</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 15.



(...) existem os fatos de subordinação e as relações de coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança. Com a linguagem, a criança descobre as riquezas insuspeitas de um mundo de realidades superiores a ela; seus pais e os adultos que cercam lhe aparecem já como seres grandes e fortes (...). Um “eu ideal” se propõe ao eu da criança, e os exemplos vindo do alto serão modelos que a criança deve procurar copiar ou igualar.<sup>263</sup>

Dessa forma, comenta Yves de La Taille:

E é justamente esta relativa indiferenciação que determina o tipo de ser social que uma criança ainda é no estágio pré-operatório. A qualidade de suas trocas intelectuais com outrem ainda definem um grau de socialização precário, onde ela se encontra ainda isolada dos outros, não por estar plenamente consciente de si e fechada em si mesma por alguma decisão autônoma, mas por não conseguir usufruir da riqueza que essas trocas lhe trarão mais tarde.<sup>264</sup>

Na psicologia piagetiana, a personalidade inicia o seu desenvolvimento a partir da fase operatória, ou seja, a partir dos sete anos de idade, pois é nesse estágio é que as trocas de pensamentos, os diálogos e o raciocínio terão maior qualidade e efetividade. Mas, a personalidade só é alcança efetivamente a partir das operações formais, ou seja, na adolescência, atingindo seu ápice e completude na idade adulta.

Diante disso, verifica-se que o grau máximo de socialização é o desenvolvimento da personalidade, através da autonomia e da alteridade. Nesse contexto, a personalidade não consiste no “eu”, uno em si, somente em si, e diverso dos outros, mas sim, a personalidade é atributo do indivíduo capaz de se submeter, autonomamente, às normas sociais de reciprocidade e universalidade. Piaget declara:

A personalidade é o produto mais refinado da socialização. (...) na medida em que o “eu” renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o indivíduo torna-se personalidade (...) em oposição ao egocentrismo inicial, o qual consiste em tomar o ponto de vista próprio como absoluto, por falta de poder perceber seu caráter particular, a personalidade consistem tomar consciência

---

<sup>263</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 25.

<sup>264</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 16.

desta relatividade da perspectiva individual (...) a personalidade é, pois, uma coordenação da individualidade com o universal.<sup>265</sup>

Veja que a teoria do desenvolvimento humano, proposta por Jean Piaget, se desdobra em torno dos fatores biológicos e não dos sociais, pois, para o autor, todo o sistema vivo procura naturalmente o equilíbrio que permite a adaptação e a autorregulação (aquela autorregulação que é essencial para o livre desenvolvimento da personalidade).

Assim, segundo a teoria piagetiana, para que o homem possa desenvolver-se de forma livre e integral, deve existir uma conexão entre o sujeito e o objeto, ou seja, uma inter-relação entre o indivíduo e o ambiente que o cerca, pois são nos objetos pertencentes ao meio que se constroem o conhecimento e as primeiras ações reflexivas vão sendo construídas.<sup>266</sup>

Mas se o desenvolvimento humano gira em torno da relação sujeito-objeto, em virtude de os fatores biológicos que, através do conhecimento dos objetos, possibilitam ao indivíduo a capacidade de se adaptar, naturalmente, e, com isso, buscar o equilíbrio através das operações mentais, qual a contribuição das relações sociais para o desenvolvimento da pessoa humana?

Não obstante, Piaget não despreza os fatores sociais e as relações intersubjetivas, ele explica que o conhecimento dos diversos elementos da natureza, da cultura e dos objetos ao redor do sujeito, permitem o desenvolvimento cognitivo e, com isso, o desenvolvimento do raciocínio válido, chegando a uma síntese coerente e objetiva. Nesse contexto, explica Yves de La Taille:

Dito de outra forma, permitem à inteligência chegar à coerência, à objetividade, mas tanto a busca do conhecimento como da coerência não representam necessidades que se poderiam atribuir a um indivíduo isolado: são, antes de mais nada, necessidades decorrentes da vida social.<sup>267</sup>

---

<sup>265</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992, p. 16-17. Apud; PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

<sup>266</sup> “A teoria piagetiana preocupa-se com a pesquisa do desenvolvimento das estruturas que possibilitam a aquisição e expansão da experiência. Supõe que essas estruturas não são formações biogeneticamente prontas e determinadas, mas são construídas pela interação entre organismo e o ambiente. Trata-se das estruturas físicas como o cérebro humano, o sistema nervoso e os órgãos sensoriais específicos (...). Utilizando dessas estruturas na interação com o ambiente a criança inicia imediatamente a desenvolver as estruturas cognitivas”. (CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia e desenvolvimento humano.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 71).

<sup>267</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992, p. 18.

Nenhum indivíduo vive isolado, a sociabilização exige uma comunicação coerente, e tal coerência só pode ser avaliada sob a perspectiva do outro. Logo, a validade da coerência e da objetividade do pensamento depende das relações interindividuais e da comunicação entre emissor e receptor.

Mas, para Piaget, nem toda a relação interindividual contribui para o processo de desenvolvimento humano e, muito menos, exige um pensamento coerente e objetivo. No sentido de validar tal assertiva, é necessário explicar as diferenças entre dois tipos de relação social: a relação de coação e a relação de cooperação.

A relação social de coação pressupõe a relação de indivíduos, onde um deles possui um elemento de autoridade ou de prestígio. Neste último, o indivíduo aceita o raciocínio sem questionar, não porque a argumentação lhe fora convincente, mas porque a fonte de onde emana a informação é um sujeito de prestígio, sujeito de notória aceitação e confiança. Já o primeiro surge do indivíduo que traz um conhecimento que decorre da tradição, ou seja, conhecimento popular, ou de senso comum, que, por ser tradição, possui autoridade.

Desta forma, em ambos os casos, o outro indivíduo da relação intersubjetiva, o sujeito coagido, apenas aceita a informação, tendo pouca participação racional do desenvolvimento das ideias, tornando-se apenas um transferidor da ideia que coativamente recebeu, e, ao transferi-la, o faz da mesma forma coativa.

Este tipo de relação interindividual tem um baixo nível de socialização, pois, partindo da ideia de que o equilíbrio das trocas intelectuais se dá através da capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, buscando a coerência e a objetividade do pensamento por meio do diálogo, vemos que nesse tipo de relação coativa, não há um diálogo verdadeiro, uma vez que um se limita a falar e o outro a ouvir e a aceitar. Outra coisa, tanto o indivíduo coator quanto o indivíduo coagido, neste tipo de relação, não precisa se descentralizar de si para perceber a opinião do outro ou para validar a coerência do raciocínio: um somente aceita, sem ter o labor de questionar ou raciocinar acerca do que lhe está sendo informado; já o outro, não necessita ouvir o coagido, uma vez que a informação que será prestada, será facilmente aceita, em virtude de sua notória autoridade.

Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ele representa um freio ao desenvolvimento da inteligência. De fato, sendo a razão um processo ativo de busca e produção da verdade (deter pura e simplesmente uma verdade, mas

sem poder prová-la ou demonstrá-la, ainda não é ser racional), a relação de coação fecha toda e qualquer possibilidade que tal processo possa acontecer. Logo, reforça o egocentrismo, impossibilitando o desenvolvimento das operações mentais, uma vez que esse desenvolvimento somente ocorre se representar uma necessidade sentida pelo sujeito. <sup>268</sup>

Já as relações de cooperação contribuem, de fato, para o desenvolvimento humano. Nesse tipo de relação, ambos os indivíduos cooperam para a produção de argumentos sintéticos e válidos, por meio da troca de informações e opiniões. Nada lhe são imposto, o diálogo é mútuo e a produção de argumento, contra-argumentos e provas é igualmente bilateral.

Vemos que tais relações, de coação e cooperação, são inerentes à vida adulta e ao convívio social, mas, entre as crianças também encontramos estes tipos de relações. Piaget afirma:

Essas intercomunicações, entre adultos e com outras crianças, desempenham igual papel decisivo para os progressos da ação; na medida em que levam a formular a própria ação e narração de ações passadas, estas intercomunicações transformam as condutas materiais em pensamento. (grifo nosso) <sup>269</sup>

Facilmente se nota que há coação na relação entre pai e filho, adulto e criança, onde a criança obedece aos pais pura e simplesmente por estes serem o detentor da autoridade sobre elas, o que ocorre na relação adulto-criança, como anteriormente afirmado, onde a criança tende a aceitar como verdade tudo o que o adulto lhe diz.

São dados ordens e avisos, sendo (...) o respeito do pequeno pelo grande que os torna aceitáveis e obrigatórios para as crianças. Mas, mesmo fora destes núcleos de obediência, desenvolve-se toda uma submissão inconsciente, intelectual e afetiva, devida a coação espiritual exercida pelo adulto. <sup>270</sup>

O mesmo não ocorre nas relações infantis entre iguais, uma criança tende a questionar o que outra criança lhe diz, exigindo-lhe a comprovação da informação ou a demonstração da verdade, e por vezes, a criança irá perguntar à um adulto acerca da veracidade do que lhe foi dito. Observa-se que a cooperação começa a surgir na

---

<sup>268</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 19.

<sup>269</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 26.

<sup>270</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 25-26.

criança através da convivência entre os seus iguais, e, neste sistema de trocas de informação entre as crianças, cada vez mais elas tenderão a buscar a reciprocidade, do respeito, da igualdade, e, com isso, o desenvolvimento cognitivo irá se perfazer.

As trocas interindividuais, através das relações de cooperação nas crianças, ganham mais força, estabilidade e efetividade na infância, ou seja, no período operatório que vai dos sete aos onze anos de idade (que coincide com o início da formação da personalidade). A partir dessa faixa etária, as crianças já são capazes de respeitarem o ponto de vista do outro e buscando provas para as suas afirmações. Nessa fase também, inicia-se o processo de reflexão, o que contribui para o equilíbrio das trocas intelectuais, uma vez que a criança começa a deixar para trás o egocentrismo e a impulsividade da pré-infância, começando a pensar antes de agir ou falar.<sup>271</sup>

Na verdade, quando se está frente aos outros é que se procuram provas, pois a confiança em si próprio existe antes que os outros tenham ensinado a discutir as objeções e antes que se tenha interiorizado tal conduta sob forma desta discussão interior, a que se chama reflexão.<sup>272</sup>

Em síntese, as relações interindividuais de coação consistem em um sistema de permanência de dogmas, enquanto as relações de cooperação são instrumentos da verdade.<sup>273</sup>

### 3.1 A influência do meio ambiente familiar na formação moral e da personalidade do indivíduo

Resta-nos agora analisar como o meio ambiente familiar pode influenciar na formação da personalidade dos indivíduos, mediante a mútua cooperação. Começemos pela análise do significado do termo “personalidade” em nossa língua vernácula, que acepçiona o signo como sendo o caráter ou qualidade do que é

---

<sup>271</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 43.

<sup>272</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 34.

pessoal, ou seja, o que determina a individualidade de uma pessoa moral, distinguindo-a de outra.<sup>274</sup>

Não cabe neste trabalho, em virtude de seu objeto de pesquisa, o estudo das diversas teorias do desenvolvimento da personalidade psicossocial humana, deixemos esta tarefa para os extraordinários e renomados cientistas da psicologia. O que de fato nos interessa é o papel da família na formação dessa personalidade individual.

A personalidade nos remete ao caráter moral da pessoa, ela não é única e é impossível se alcançar um modelo padrão de personalidade, pois esta diz respeito a individualidade de cada ser humano. Uma vez que a personalidade se forma a partir de atributos morais, será possível que o infante tenha um discernimento moral das ações?

Continuando em nossa vertente da psicologia, Jean Piaget afirma que a criança possui um juízo moral<sup>275</sup>, na realidade, existem duas morais na conduta e no juízo dos pequenos: a moral de heteronomia e a moral de autonomia.

Os primeiros sentimentos morais da criança se originam num misto de afeto e temor destes por seus pais, e desta mistura surge o respeito, um sentimento unilateral derivado da relação de autoridade entre pai e filho, no qual corresponde a um dever inquestionável de obediência<sup>276</sup>. Trata-se, pois, de valores morais de natureza normativa, onde as ordens e avisos distribuídos pelos pais são elevados à categoria de regras invioláveis não mais sujeitos a um cumprimento espontâneo, mas sim, dotado de obrigatoriedade em virtude do respeito unilateral dos pequenos aos pais que lhes provém.

Logo, constata-se que a moral das crianças fica vinculada à vontade dos pais, seres supremos e dignos de respeito, sob a ótica infantil, por isso se afirma que esta moral é heterônoma, pois depende da vontade exterior dos pais, excluída qualquer possibilidade de autorregulação.

---

<sup>273</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 20.

<sup>274</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010, p.581.

<sup>275</sup> PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

<sup>276</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 40.

Piaget nos traz que “a moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos (...)”.<sup>277</sup>

Verifica-se, pois que, a moral heterônoma se desenvolve nas relações de coação, onde as normas morais não são conscientemente desenvolvidas, ou seja, não são entendidas pela criança como normas de conduta social<sup>278</sup>, mas sim como dever imperativo de obediência à pessoa adulta.

Para que a criança desenvolva uma consciência social da moralidade, se faz necessário conhecer as razões de ser dessas regras. O que somente é possível quando a criança começa a compreender os deveres da reciprocidade “que implicam acordos entre as consciências e não mera conformidade das ações a determinados mandamentos”.<sup>279</sup>

As obrigações mútuas nos remete às relações interindividuais de cooperação, onde a criança começa a desenvolver a sua autonomia, e as trocas intelectuais vão atingindo cada vez mais um grau de otimização. Nasce na cooperação a moral de autonomia, não somente das relações infantis, com os seus iguais, mas também do amadurecimento das relações entre adulto e criança, onde o respeito necessita cada vez mais do caráter de bilateralidade.

Os primeiros valores morais são moldados na regra recebida, graças ao respeito unilateral, e que esta regra é tomada ao pé da letra e não em sua essência. Para que os mesmos valores se organizem em um sistema coerente e geral, será preciso que os sentimentos morais consigam uma certa autonomia, sendo, então necessário que o respeito cesse de ser unilateral e se torne mútuo.<sup>280</sup>

É na cooperação que se verifica a capacidade que um indivíduo tem em se colocar no olhar do outro e, dessa forma, desvencilhar-se do egocentrismo, corroborando para a riqueza de uma racionalidade válida, alcançada a partir do diálogo, da troca, da mutualidade.

---

<sup>277</sup> PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994, p. 176.

<sup>278</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 52.

<sup>279</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 52.

<sup>280</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 41-42.

Que a cooperação seja um resultado ou uma causa da razão, ou ambas ao mesmo tempo, a razão tem necessidade de cooperação, na medida em que ser racional consiste em “se situar” para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária de autonomia, sob o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia.<sup>281</sup>

Salienta-se, pois que, Piaget não descarta ou condena as relações de coação entre o infante e seus pais, ou aqueles pequeninos e os adultos em geral. A primeira moral da criança, e a que irá guiá-la na direção de atributos positivos, tais como a honestidade, a integridade e a tolerância, nasce do respeito unilateral que estes têm pelos seus pais.<sup>282</sup>

Respeito este que se condensa em um misto de afeto e temor. O amor pelo ser que conduz, que protege, que alimenta, é o afeto que provém do cuidado. Temor em virtude da crença que se têm em considerar os adultos semelhantes à seres sagrados, que se contempla, que se copia, onde qualquer ordem ou orientação oriunda destes é dita como norma suprema, e o seu descumprimento gera a punição que se aceita e não se contesta.<sup>283</sup>

Na fase pré-operatória do desenvolvimento da criança, os mais velhos tem um papel fundante na formação da personalidade dos menores, uma vez que, é nessa fase que a moral irá começar a se desenvolver as crianças irão aceitar os valores a elas transmitidos independentes da argumentação utilizada, simplesmente aceitam porque são crianças. Para que se alcance a moral autônoma, é imprescindível a moral heterônoma, não se chegue àquela sem as bases axiológicas desenvolvidas nesta.<sup>284</sup>

---

<sup>281</sup> PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994, p. 91.

<sup>282</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

<sup>283</sup> TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

<sup>284</sup> “Parece-nos incontestável que, no decorrer do desenvolvimento mental da criança o respeito unilateral ou o respeito do menor pelo maior desempenha um papel essencial: leva a criança a aceitar as instruções transmitidas pelos pais e é assim o grande fator de continuidade entre as gerações. Mas parece-nos também evidente (...) que, com a idade, o respeito muda de natureza. Na medida em que os indivíduos decidem com igualdade, as pressões que exercem uns sobre os outros tornam-se colaterais. E as intervenções da razão (...) dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva. De fato, (...) essa norma tão importante que é da reciprocidade, (...) não pode se desenvolver senão



(...) os primeiros sentimentos morais se originam do respeito unilateral da criança em relação a seus pais, ou ao adulto, e também como este respeito estabelece a formação de uma moral de obediência ou de heteronomia. O novo sentimento, que intervém em função da cooperação entre as crianças, (...) consistem essencialmente em mútuo respeito. Este existe quando os indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente, não se limitando a valorizar uma ou outra ação específica. Geneticamente, o respeito mútuo se origina do respeito unilateral (...).<sup>285</sup>

Resta-nos concluir no sentido de que, o meio ambiente familiar ao qual a criança integra é peça fundamental na estruturação e formação de uma personalidade calcada em valores altruístas.

A educação axiológica da família é aceita, em um primeiro momento, de forma imperativa, mas, no decorrer do desenvolvimento moral, os valores de igualdade, justiça e mutualidade, se condensam, levando a criança à indagação lógica dos fatos sociais e familiares, à justificação plausível e racional das atitudes e a aceitação do outro plural enquanto produto da multiculturalidade.

---

na e pela cooperação.” (PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994, p. 91).

<sup>285</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 56-57.

## 4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FAMÍLIA

### 4.1 O multiculturalismo decorrente do pluralismo familiar

A família é a base do Estado de Direito e a nossa Carta Fundamental consagrou o pluralismo em matéria de relações familiares <sup>286</sup>, rendendo-se, dessa forma, à verdadeira realidade característica da família brasileira. Nesta conjunção, discorre Rodrigo da Cunha Pereira:

O princípio da pluralidade das formas de família, embora seja um preceito ético universal no Brasil, teve seu marco histórico na Constituição da República de 1988, que trouxe inovações ao romper com o modelo familiar fundado unicamente no casamento, ao dispor sobre outras formas de família: união estável e família monoparental.<sup>287</sup>

A família brasileira, em sua regulamentação constitucional, possui um caráter plural, no sentido de diversidade, e um caráter igualitário, no sentido de aplicação das normas do direito de família brasileiro. A idealização de um novo quadro familiar não se deu para reverter uma verdade familiar no Brasil, mas sim para afirmá-la. Falar em pluralidade da família implica em discorrer sobre uma realidade social, atual e iminente, que trata a respeito das diversas estruturas de famílias existentes.

Letícia Ferrarini corrobora com o seguinte comentário:

Nesse contexto, parte-se do entendimento no sentido de que as normas de proteção da família são normas de inclusão. Isso porque a necessidade de valorização da família tem sido entendida como caminho a ser perseguido por todas as nações, como forma de criar uma sociedade sólida, solidária e justa a partir de sua célula-mãe, que é a unidade familiar.<sup>288</sup>

---

<sup>286</sup> RAMOS, Carmem Lucia Silveira. **Família Sem Casamento: De Relação Existencial de Fato a Realidade Jurídica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p. 110. A extensão, pelo Texto Constitucional, da proteção do Estado a diversas formas de família e não mais apenas à família derivada do casamento, aí incluindo, também, aquela oriunda da união estável entre o homem e a mulher, além da comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, sejam filhos de sangue ou adotivos (em face da igualdade entre todos os descendentes consagrada constitucionalmente), caracteriza a repersonalização das relações de famílias.

<sup>287</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 192-193.

<sup>288</sup> FERRARINI, Letícia. **Famílias simultâneas e seus efeitos jurídicos: pedaços da realidade em busca da dignidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010, p. 104.

Francisco Muniz comenta que “há, pois, uma pluralidade de tipos de família que constitui modelos distintos. Assim, inexistente na Constituição uma construção geométrica; ao contrário, reconhece-se a diversidade”.<sup>289</sup>

Veja-se que o rol elencado pela Constituição Federal é apenas exemplificativo, fazendo-se necessário uma interpretação extensiva por parte do operador do direito em busca da concretização de sua máxima efetividade. Letícia Ferrarini pondera no mesmo sentido:

Nessa ordem de ideias, no que concerne a intervenção estatal no âmbito das entidades familiares a atuação do Estado deve se dar apenas no sentido de proteção, nunca numa perspectiva de exclusão.<sup>290</sup>

A família se torna plural a partir da superação do antigo modelo da grande família, na qual avultava o caráter patriarcal e hierarquizado, uma unidade familiar centrada no casamento. Daí nasce a família constitucional, com a progressiva eliminação da hierarquia, emergindo a possibilidade da liberdade de escolha.

Sob as relações de afeto, de solidariedade e de cooperação, proclama-se, com mais assento, a concepção eudemonista da família: não é mais o indivíduo que existe para a família, mas a família existe para o seu desenvolvimento, em busca de sua aspiração à felicidade. Nesse sentido, Rodrigo da Cunha Pereira comenta:

A família passou a ser, predominantemente, *locus* de afeto, de comunhão do amor, em que toda forma de discriminação afronta o princípio basilar do Direito de Família. Com a personalização dos membros da família eles passaram a ser respeitados em sua esfera mais íntima, na medida em que disto depende a própria sobrevivência da família, que é um meio para a realização pessoal de seus membros. (...) É na busca da felicidade que o indivíduo viu-se livre dos padrões estáticos para constituir uma família.<sup>291</sup>

A família é um bem constitucionalmente garantido nos limites de sua consonância com os valores que caracterizam as relações civis, especialmente a dignidade humana. Ainda que diversas possam ser as suas modalidades de organização, ela é finalizada para a educação e promoção dos indivíduos que a ela pertencem.

---

<sup>289</sup> MUNIZ, Francisco José Ferreira. **O direito de família na solução dos litígios**. In: \_\_\_\_\_. *Textos de Direito Civil*. Curitiba: Juruá, 1998, p. 7.

<sup>290</sup> FERRARINI, Letícia. **Famílias simultâneas e seus efeitos jurídicos: pedaços da realidade em busca da dignidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010, p. 105.

<sup>291</sup> PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 194.

Como afirmamos anteriormente no presente estudo <sup>292</sup>, atualmente preponderam estruturas familiares distintas entre si. Essas distinções ocorrem em várias vertentes: na composição dos indivíduos que ela a pertencem, nos papéis sociais desses indivíduos, onde, por vezes, as atuações se invertem, na homossexualidade dos pares provedores, nos preceitos religiosos e nas ideologias sociais paradigmáticas, que já não são mais aceitos como dogmas e, constantemente, são controvertidos por teorias culturalistas <sup>293</sup>.

Não pretendemos neste trabalho o estudo minucioso das diversas estruturas familiares, nem mesmo o impacto da quebra de paradigma da formação familiar no contexto social, apenas almejamos afirmar que é em decorrência desse pluralismo estrutural da família e de seu caráter de célula base da sociedade que se desdobra, ou mesmo se inicia, o universo multicultural.

Diversos são os sentidos atribuídos ao multiculturalismo <sup>294</sup>, mas todos lutam pela construção da sociedade mais justa, fraterna e igualitária, como exemplos, citamos: multiculturalismo enquanto estratégia política <sup>295</sup> de integração social que, embora admita o caráter pluricultural da sociedade, acolhe, concomitantemente, a necessidade de se conservar um núcleo de valores comuns (nacionais) para os quais todos deveriam convergir; entende-se, também, o multiculturalismo enquanto problematizador das relações desiguais de poder e preconceito às identidades socialmente marginalizadas <sup>296</sup>; ainda temos a acepção de multiculturalismo

---

<sup>292</sup> Cf. capítulo 2, item 2.1, p. 62.

<sup>293</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 27. “Embora não se possa atribuir, exclusivamente, às teorias culturalistas, a mudança de paradigma, provocada pelo multiculturalismo, na década de 1970, pode-se dizer que, do ponto de vista conceitual, elas embasam e preparam movimentos de protestos contra os modelos de dominação cultural vigentes.”

<sup>294</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 14-19.

<sup>295</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 14-15.

<sup>296</sup> FONTES, Adriana do Carmo Corrêa. **Multiculturalismo e transformação**. In: Revista Educação em Destaque, nº 5. Jan./jul. 2010. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1275476437.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2012.

enquanto movimentos de ideias <sup>297</sup> advindas de uma consciência coletiva onde a ação humana se opõe a qualquer forma de centrismo cultural (etnocentrismo <sup>298</sup>).

Para os fins deste trabalho, interessa-nos a vertente crítica dos que entendem o multiculturalismo enquanto estratégia política<sup>299</sup> de reconhecimento e representação da diversidade cultural. Nesse contexto, sobleva-se a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas, construindo espaços onde as identidades sociais se manifestem.

Antes de ser um movimento que abrange toda e qualquer forma de protesto cultural (sexo, opção sexual, posição social, religião), o multiculturalismo teve suas origens na crítica ao etnocentrismo que, nas letras de Eduardo Bittar, “aparece como a revelação de nossa incapacidade de compreensão do outro” <sup>300</sup>. Nesse sentido, salientam Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Em suma, o multiculturalismo, desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência dos movimentos multiculturalistas. No início, esses expressavam, exclusivamente a reivindicação de grupos étnicos. A partir da segunda metade de nosso século abarcam um universo cultural mais amplo. <sup>301</sup>

Antes de investigar a multiculturalidade da família, vale a pena, *a priori*, discorrer algumas linhas sobre a temática da cultura, consolidando-a em um conjunto de práticas de sujeitos inseridos num dado contexto <sup>302</sup>. Eduardo Bittar

---

<sup>297</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 14.

<sup>298</sup> “Em toda a avaliação do comportamento social, o etnocentrismo aparece como a revelação de nossa incapacidade de compreensão do outro.” (BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p.107).

<sup>299</sup> SILVA, Maria José Albuquerque da. BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. In: Revista Diversa, nº 1. Jan./jun. 2008. p. 51-66. Disponível em: <http://www.fit.br/home/link/texto/Multiculturalismo.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2012.

<sup>300</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p.107.

<sup>301</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 20.

<sup>302</sup> FONTES, Adriana do Carmo Corrêa. **Multiculturalismo e transformação**. In: Revista Educação em Destaque, nº 5. Jan./jul. 2010. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1275476437.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2012.

afirma que “a cultura é o registro coletivo das práticas humanas determinadas no tempo e no espaço. De todo o ato humano se desprende uma certa impregnação de cultura”.<sup>303</sup>

Marilena Chauí<sup>304</sup> pondera que a noção de cultura congloba dois significados: o primeiro origina-se, etimologicamente, na Antiguidade romana, no verbo latino *colere*, no sentido de cultivar, criar, cuidar, significando o cuidado do homem para com a natureza (agricultura), ou o cuidado dos homens para com os deuses (culto), ou, ainda, denotando o cuidado com a alma e o corpo da criança, neste sentido, relacionava-se com a educação do espírito das crianças para se tornarem cidadãos virtuosos.

Nesse sentido, a cultura não se opunha a natureza:

Os humanos são considerados seres naturais. (...) Sua natureza, porém, não pode ser deixada por conta própria, porque tenderá a ser agressiva, destrutiva, ignorante, precisando por isso, ser educada, formada, cultivada de acordo com os ideais de sua sociedade. A cultura é uma segunda natureza que a educação e os costumes acrescentam à natureza de cada um, isto é, uma natureza adquirida, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um.<sup>305</sup>

No segundo significado, a cultura passa a ser o resultado da educação dos seres humanos, resultados estes, expressados em ações e obras (ofícios, artes, filosofia, religião, moral e política). Em outras palavras, torna-se sinônimo de civilização, pois os resultados da educação se manifestam mais claramente na vida social e política, ou seja, na vida civil.

Observa-se que há nesta acepção uma oposição entre cultura e natureza, pois a natureza opera por causalidade necessária, mas o homem é dotado de livre-arbítrio e razão, agindo de acordo com valores e fins estabelecidos por ele. Sendo assim:

(...) a natureza é o campo da necessidade causal ou de séries ordenadas de causas e efeitos que operam por si, sem depender da vontade de algum agente; em contrapartida, a cultura é o campo instituído pela ação dos homens, que agem escolhendo livremente seus atos, dando a eles sentido, finalidade e valor (...).<sup>306</sup>

---

<sup>303</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p.106.

<sup>304</sup> CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 245-246.

<sup>305</sup> CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 246.

<sup>306</sup> CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 246.

Vitor Frederico Kämpel afirma que as definições acerca da cultura deixa clara a ideia de mecanismos de controle social, mas “a noção mais característica de cultura é a de valores, que também constituem mecanismos pelos quais a sociedade e seus grupos influenciam e controlam o comportamento dos indivíduos”.<sup>307</sup>

Fiquemos aqui, com a noção de cultura sob uma dimensão axiológica, indissociável da ética<sup>308</sup>, onde as práticas humanas são amarradas com a liberdade de arbítrio, dessa forma, o ser humano é dotado de razão, agindo com liberdade de escolha, segundo valores estabelecidos no contexto histórico de uma civilização<sup>309</sup>, constituindo assim, uma identidade cultural.

As várias identidades culturais se afirmam em si, está aí à razão de ser do multiculturalismo. Cada realidade social, dentro de sua identidade, é formada por múltiplos tipos estruturais de família, uma vez que a família é a base de toda sociedade, onde cada família tem sua identidade cultural comum aos indivíduos que a ela pertencem, identidade esta que é formada por suas tradições, suas religiões, seus costumes e seus hábitos. Trata-se, pois de uma identidade cultural familiar oriunda desse estruturalismo plural.

Na sociedade brasileira, tal assertiva é perfeitamente concebível se levarmos em consideração o caráter democrático de nosso Estado e, também, a aceitação constitucional implícita desse pluriestruturalismo familiar.<sup>310</sup>

Por isso, afirmamos que há na identidade cultural de cada povo, uma pluralidade cultural familiar, ou seja, com ruptura dos paradigmas sociais, cada

---

<sup>307</sup> KÜMPEL, Vitor Frederico. **Noções gerais de direito e formação humanística**. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 375.

<sup>308</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p.106-107.

<sup>309</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p.107. “Cada ato de escolha de uma ação ou de uma omissão (fazer ou deixar de fazer) é uma contribuição do indivíduo sobre o acervo de possibilidades anteriormente construídas por gerações que enfrentam a condição de existência humana sobre o planeta”.

<sup>310</sup> A Constituição brasileira, em seu preâmbulo, assegura a pluralidade da sociedade nacional, prescrevendo: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL”. Brasil. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 04 de abril de 2013.

estrutura familiar se constrói a partir da diversidade axiológica de seus pares, que, pelo afeto, se unem para os mesmos propósitos, onde se sobressaem valores e costumes comuns a todos, construindo, assim, a unicidade da cultura familiar, a qual enseja o fenômeno do multiculturalismo familiar.

Logo, o multiculturalismo também deve ser analisado sob esta perspectiva familiar, principalmente no que tange à educação, tanto formal quanto informal, pois o ensino democrático urge a partir da observância da identidade cultural <sup>311</sup> do educando, tendo em vista sua inserção em um dado meio (o familiar).

A perspectiva intercultural familiar crítica busca articular as várias óticas de apreciação das diversas culturas familiares, questionando a construção histórica dos convencionalismos paradigmáticos <sup>312</sup>, calcados em estereótipos e discriminações sociais.

“O multiculturalismo emancipatório se assenta no reconhecimento da diferença e na coexistência ou construção de uma vida em comum capaz de reconhecer e incorporar essas diferenças”. <sup>313</sup>

Tal crítica afirma a convivência pacífica de tipos, biótipos e diversas culturas familiares, fundada na unidade da essência humana, em prol de uma cultura de alteridade e afeto. Assim comenta Teófilo Bacha Filho, a cerca do pluralismo:

Já o princípio do pluralismo é fundamental para combater o poder do conformismo e as forças da uniformização, sempre atuantes nas sociedades modernas. Ele impõe a busca de uma real diversidade de opiniões, pela garantia da liberdade individual e pelo reconhecimento do valor intrínseco da variedade dos modos de viver e das experiências de vida, apesar de reconhecer que nem todos podem ser seguidos, simultaneamente, com a mesma intensidade, em uma mesma sociedade. <sup>314</sup>

---

<sup>311</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>312</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p.106-107. “As formas de compreender diversamente o mundo e as relações humanas conduzem as gerações opções nem sempre semelhantes, o que passa a construir o espaço da não identidade entre os povos e culturas.”

<sup>313</sup> SACAVINO, Susana. **Educação para a paz e não-violência: formação em serviço de professores**. In: \_\_\_\_\_. CANDAU, Vera Maria (orgs.). Educação em direitos humanos – temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alli, 2008, p. 125.

<sup>314</sup> FILHO, Teofilo Bacha. **Educação para uma cultura da tolerância**. SESC: seminário cultura e intolerância. São Paulo: novembro de 2003. Disponível em: [www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf](http://www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf). Acesso em 07 de 23 de julho de 2012.



Um dos maiores objetivos da educação em direitos humanos é a disseminação de uma cultura de paz. Obviamente tal objetivo envolve uma gama de meios e políticas sociais a nível global.

A família prima por um papel importante na propagação dessa cultura em direitos humanos, uma vez que, sendo os diversos tipos de famílias formados por identidades culturais dentro de uma mesma sociedade livre <sup>315</sup>, deve ela, ensinar os seus integrantes o respeito aos indivíduos de famílias diferentes da sua. Em outras palavras, se a família é a base da sociedade e nela encontra-se o mínimo redutível da identidade cultural de uma dada sociedade, é possível a propagação da cultura humanística através do ensino familiar do respeito ao outro, em virtude da própria característica plural da família.

Logo, por todo o contexto até aqui desenvolvido, temos a ideia de que a educação familiar, assim como as demais instituições de educação formal e não-formal, são instrumentos válidos e legítimos para a formação em direitos humanos.

#### 4.2 O ensino à tolerância e à aceitação do outro plural: por uma filosofia de alteridade.

Não se pode negar o papel fundante da família na construção moral de uma personalidade volvida às práticas de alteridade e solidariedade, tendo como base o reconhecimento das diferenças e o seu caráter de igualdade, em virtude da essência humana que compõe o outro plural.

A continuidade de uma sociedade estável requer algo mais do que apenas a produção de filhos e sua criação em massa numa instituição do tipo de uma creche comunal. Assim quanto mais estável for a família, mais equilibrados serão os filhos, com personalidades bem desenvolvidas e seguras. E essa estabilidade emocional é, em grande parte, fruto da educação recebida no ambiente familiar. Se os pais são elementos essenciais no crescimento e na socialização da criança, a família seta fundamental para o futuro dos filhos e poderá atuar tanto de forma positiva quanto

---

<sup>315</sup> “O pluralismo é uma característica de sociedades livres, em que há a convivência pacífica e respeitosa entre pensamentos diferentes, atualmente encontrada nos Estados Democráticos de Direito. Não se pode falar em um pensamento melhor que outro, pois todos são dignos de respeito”. REIS, Marcus Vinícius. **Multiculturalismo e direitos humanos**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/spol/pdf/ReisMulticulturalismo.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2013.

de forma negativa, isto é, a família é capaz de formar indivíduos seguros, criativos, responsáveis e cômicos do papel a ser desempenhado por eles na sociedade, ou, ao contrário, indivíduos perturbados, carentes, seja física ou emocionalmente, passivos, irresponsáveis quanto ao assumir uma função na sociedade ou impossibilitados de dar uma contribuição ao grupo do qual fazem parte, por não terem podido desenvolver as potencialidades recebidas ao nascer.<sup>316</sup>

A própria característica de multiplicidade estrutural, inflige aos diversos tipos de família a necessidade de aceitação dessas características de diversidade social nas demais comunidades familiares que divergem da sua, bem como, aceitar os demais atores sociais nos limites de suas diferenças individuais, pois a família não é grupo isolado da vida social, mas sim, um núcleo de interação dialética constante com a sociedade<sup>317</sup>. Mas para tanto, tal aceitação somente será possível se houver uma efetiva educação no lar, desde a mais tenra idade, perdurando por toda a existência do grupo familiar.

Aceitar o indivíduo plural nos remete ao ensino da tolerância. Tolerância essa, que vai além do respeito ao direito que os indivíduos têm de agir, pensar e sentir de modo diverso do nosso, incide também no respeito ao próprio indivíduo, enquanto ser único em sua natureza humana, respeito em aceitar a dessemelhança sociocultural do outro. Em epítome ao dito, entendemos ser a tolerância sinonímia do respeito.

A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.<sup>318</sup>

Acolher a dicotomia existente no contexto do multiculturalismo, tal seja a diversidade e a individualidade, é caminhar em curso à eliminação de paradigmas,

---

<sup>316</sup> CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1985, p. 7.

<sup>317</sup> BITTAR, Eduardo C. Bianca. **Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 81.

<sup>318</sup> UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Artigo 1º. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2013.

preconceitos e estereótipos sociais. O ensino no lar do respeito às diferenças leva à formação de um ser social capaz de conviver com todos os tipos de pessoas, bem como, um ser apto à promoção de relações pacíficas.

No ambiente familiar, o ensino à tolerância é mais bem compreendido na esfera moral do que pedagógica, mas ambas as facetas desse ensino visam a formação de um indivíduo descentralizado de si, capaz de ver no seu dissemelhante os resquícios elementares que os tornam iguais.

“O idealismo natural é que objetivamos perceber a diferença do outro, ainda que queiramos encontrar neste outro apenas a igualdade, a igualdade que nos faz, por exemplo, comuns por sermos seres humanos”.<sup>319</sup>

Assim, as práticas familiares voltadas ao aperfeiçoamento gradual da tolerância visam um equilíbrio constante entre o eu e o outro, dando condições suficientes para total manifestação do superego, conduzindo o indivíduo à aproximação de uma perfeição social.

Tal assertiva não significa a eliminação da individualidade do ser, pois a identidade do eu diz respeito ao sentido subjetivo de sua própria situação e caráter obtido como resultado de suas várias experiências sociais, ou seja, diz respeito às questões subjetivas e reflexivas que devem ser experimentadas pelo indivíduo<sup>320</sup>. Sendo assim, a autorregulação é a característica derivada da identidade do indivíduo.

Dessa forma, liberdade pressupõe individualidade. O homem livre, possuidor da vontade, tem nesta posse a sua medida de valor: olhando para os outros a partir de si<sup>321</sup>. Sendo assim, coibir ou limitar a individualidade, através da obrigatoriedade de aceitação do comportamento alheio como válido, enseja na limitação da própria liberdade, o que findaria num verdadeiro paradoxo social.

Logo, o ensino à tolerância, assim como qualquer outro ensino formal, deve considerar o indivíduo na sua individualidade, sujeito único em si, em respeito ao princípio da identidade, onde cada um é um ser em si mesmo.

---

<sup>319</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de filosofia do direito**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 709.

<sup>320</sup> GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

<sup>321</sup> NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

Vemos então que a tolerância aqui abordada exprime um caráter de compreensão, que enseja no reconhecimento dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa humana, o que está em total arritmia com qualquer forma de condescendência ou indiferença, pois a tolerância vista nesse sentido camufla a intolerância. Norberto Bobbio afirma:

(...) o tolerante seria frequentemente tolerante não por boas, mas por más razões. Não seria tolerante porque estivesse seriamente empenhado em defender o direito de cada um a professar a própria verdade, no caso em que tenha uma, mas porque não dá a menor importância à verdade.<sup>322</sup>

O que não se admite é a tolerância enquanto concessão<sup>323</sup>. A instrução no lar sobre a tolerância, não permite a inércia do indivíduo em forma de indiferença, mesmo porque, conforme os ensinamentos do sábio Paulo Freire<sup>324</sup>, inércia não corresponde com a natureza da educação de ação transformadora e interventora no mundo, conforme exordialmente dissertamos.<sup>325</sup>

Em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem.<sup>326</sup>

Os pais, ao ensinar moralmente seus filhos, visam formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de agir proativamente contra qualquer forma

---

<sup>322</sup> BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 188.

<sup>323</sup> UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Artigo 1º, item 2: “A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado”. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2013.

<sup>324</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>325</sup> Cf. capítulo 1, item 1.1, p. 07.

<sup>326</sup> UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Artigo 1º, item 4. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2013.

de desrespeito, preconceito, injustiça ou discriminação, através do exemplo e da solidariedade, construindo uma filosofia de alteridade.

Mas como alcançar o desenvolvimento de uma personalidade altera se a criança, em idade tênue, somente é capaz da obediência em virtude da relação de coação entre pai e filho, pura e simplesmente por estes serem o detentor da autoridade sobre elas?

Conforme os ensinamentos de Jean Piaget <sup>327</sup>, abordados na presente pesquisa<sup>328</sup>, o meio ambiente no qual o sujeito está inserido, principalmente o familiar, influencia na formação da personalidade em decorrência das relações de coação e de cooperação. A moral primária da criança nasce do respeito unilateral que estes têm pelos seus pais, o que se deriva das relações de coação. É esta moral que, após a autonomia gradativa da criança, em conjunto com o convívio social, irá guiá-la à formação de predicados positivos, tais como, tolerância, honestidade e alteridade.

Os primeiros valores morais são moldados na regra recebida, graças ao respeito unilateral, e que esta regra é tomada ao pé da letra e não em sua essência. Para que os mesmos valores se organizem em um sistema coerente e geral, será preciso que os sentimentos morais consigam uma certa autonomia, sendo, então necessário que o respeito cesse de ser unilateral e se torne mútuo. <sup>329</sup>

A instrução familiar axiológica é apresentada, em um primeiro momento, como expressão imperativa de vontade dos pais, mas, no decorrer do desenvolvimento moral, em virtude da autonomia derivada das relações de cooperação, os valores de igualdade, justiça, mutualidade e reciprocidade, se amalgamam, conduzindo a criança à inquirição dos fatos sociais e familiares, visando uma justificação plausível e racional das atitudes e a aceitação do outro plural.

A Convenção sobre os Direitos da Criança preceitua que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de desenvolver a sua personalidade, aptidões e capacidade mental e física em todo o seu potencial. Imbuindo na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como, o respeito

---

<sup>327</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

<sup>328</sup> Cf. capítulo 3, p. 90.

<sup>329</sup> PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 41-42.

aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua. Preparando os pequeninos para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.<sup>330</sup>

A aceitação do outro enquanto ser diferente, possuidor de sua identidade única, implica em uma consciência de que não há um indivíduo melhor do que o outro, não há religião melhor do que há outra, não há etnia ou gênero humano melhor do que o outro. Não é possível conceber um ser onisciente que esteja legitimado a impor suas verdades de forma absoluta.

Da mesma forma, cada subjetividade constitui num juízo de gosto absolutamente singular assim como cada cultura guarda sua particularidade incomparável. Fica claro que a melhor forma de respeito à condição humana é o reconhecimento da diferença e da reserva de lugar para a existência, o reconhecimento e a prática do outro. Não existe alteridade sem diversidade.<sup>331</sup>

O equilíbrio entre o eu e o outro pode ser alcançado através de uma filosofia de alteridade, que consiste justamente em se posicionar no lugar do outro.

Falar da alteridade implica, antes de tudo, repensar nossos paradigmas em relação à cultura e de suas instituições como a política, economia, educação, direito etc. A alteridade implica em uma nova reflexão sobre a Ética na Política, no Direito e na Educação. A relação com o outro se realiza pela bondade incondicional que se chamará de justiça infinita que tenho para com ele. A justiça instaura na consciência a verdade que é o reconhecimento da alteridade absoluta do outro que vem em direção da autonomia e segurança do meu “Eu” e o coloca em questionamento pela interpelação Ética.<sup>332</sup>

O que se pretende numa educação altera é desenvolver no ser humano a habilidade de, por intermédio da tolerância, encontrar no outro plural um pouco do seu eu, ao transpor-se em sua diversidade, pois na essência de todas as esferas do devir humano sempre há uma identidade: a humanidade do ser.

---

<sup>330</sup> **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Artigo 29. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em 07 de abril de 2013.

<sup>331</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de filosofia do direito.** 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 708.

<sup>332</sup> SIDEKUN, Antonio. Cultura e Alteridade. In: TREVISAN, Amarildo. TOMAZETTI, Luiz Elisete M. **Cultura e Alteridade: Confluências.** Ijuí: UFSM, 2006, p. 52-63. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/livrocultura.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2013.

O potencial da intersubjetividade consiste no deslocamento de cada sujeito de sua mera condição de sujeito-solitário, pois provoca a saída do sujeito de dentro do seu assujeitamento autocentrado, de seu encapsulamento, para fazer dele um sujeito-parceiro da reconstrução do sentido das coisas, do mundo.<sup>333</sup>

O indivíduo que reconhece o seu dessemelhante, se torna consciente de si mesmo e do seu lugar no mundo, isso não é consequência de um processo natural, mas, sim, um fruto social<sup>334</sup>, pois este indivíduo fora educado num agrupamento familiar, que é pertencente a uma determinada comunidade social, cujos integrantes são atores sociais que também foram formados em um dado ambiente social.

Somos os genes que nos habitam, mas também somos o resultado da conjunção de uma construção educacional, cultural, social e psicológica de quem herdamos esses genes, e as nossas próprias construções.<sup>335</sup>

O sujeito da cultura narcisista não é capaz de olhar além do que lhe interessa, ou seja, a si mesmo. O amor excessivo por seu “eu” forma um entrave às suas órbitas do social, repelindo qualquer ato mínimo de preocupação ou consideração pelo outro<sup>336</sup>. Na sociedade consumista da pós-modernidade, o individualismo egoísta faz parte do espetáculo desenfreado do narcisismo de consumo, revelando-se sujeito que vive apenas para o próprio gozo, colaborador dos elementos catastróficos que contribuem para o crescimento das desigualdades.

“A dissolução do olhar autocentrado é um dos efeitos do processo de aproximação do justo, do belo e da diversidade”.<sup>337</sup>

Para uma filosofia de alteridade, importante esclarecer quem é o outro: “O outro é o estrangeiro, o *alienum*, de nacionalidade, de raça, de etnia, de religião, de

---

<sup>333</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de filosofia do direito**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 709-710.

<sup>334</sup> FILHO, Teofilo Bacha. **Educação para uma cultura da tolerância**. SESC: seminário cultura e intolerância. São Paulo: novembro de 2003. Disponível em: [www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf](http://www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf). Acesso em 07 de 23 de julho de 2012.

<sup>335</sup> CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. **Ser e pertencer: funções humanas na família**. In: PELUSO, Antonio Cezar. NAZARETH, Eliana Riberti (orgs.). **Psicologia, direito e sociedade: encontros possíveis**. São Paulo: Quartier Latin, 2006, p. 93-104.

<sup>336</sup> AZEVEDO, Ana Maria Andrade de. **Uma nova família?** In: PELUSO, Antonio Cezar. NAZARETH, Eliana Riberti (orgs.). **Psicologia, direito e sociedade: encontros possíveis**. São Paulo: Quartier Latin, 2006, p. 79-92.

<sup>337</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de filosofia do direito**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 709.

língua, de convicções diversas. É o contrário do mesmo, que se confunde com o concidadão, o irmão de etnia, o congênere, o correligionário”.<sup>338</sup>

Não é necessária a conjectura de vários elementos para a caracterização do outro. A própria natureza humana já determina que somos seres diferentes em si: o outro é o outro do outro. Mas, em essência, somos todos iguais.

O pecado capital contra a dignidade humana consiste, justamente, em considerar e tratar o outro – um indivíduo, uma classe social, um povo – como um ser inferior, sob pretexto da diferença de etnia, gênero, costumes ou fortuna patrimonial. Algumas diferenças humanas, aliás, não são deficiências, mas, bem ao contrário, fontes de valores positivos e, como tal, devem ser protegidas e estimuladas.<sup>339</sup>

Colocar-se como outro implica uma visão alocêntrica, no intuito de descobrir a valia das identidades culturais, respeitando-a, deparando-se com um mundo plural, mas que possui um pouco do seu individual.

Stuart N. Hart preconiza do seguinte entendimento:

A solidariedade social e o respeito mútuo (...), oferecem um contexto para a disciplina infantil que pode ajudar a socializar a criança no sentido de promover um comportamento responsável. (...) O conhecimento da natureza humana sublinha a importância de expandir a participação implícita de uma pessoa em círculos cada vez mais amplos de indivíduos que compartilham seus valores éticos e morais e que estão preparados para proteger e apoiar os melhores interesses uns dos outros. Desse modo, os conflitos entre as pessoas tornam-se mais passíveis de soluções pró-sociais que de ação antissocial e violenta.<sup>340</sup>

É no seio das entidades familiares que a ideologia da alteridade se reproduz, através do ensino constante de valores que irão constituir o suporte das relações sociais. Assim:

Em suma, a despeito de concepções ideológicas, indubitavelmente a família constitui o maior recurso social e humano disponível. É fator de formação para cidadania, solidariedade, democracia, autonomia e reciprocidade, na qual seus membros são vistos como pessoas, membros de uma comunidade familiar, na qual a criança, idoso,

---

<sup>338</sup> FILHO, Teófilo Bacha. **Educação para uma cultura da tolerância**. SESC: seminário cultura e intolerância. São Paulo: novembro de 2003. Disponível em: [www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf](http://www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf). Acesso em 07 de 23 de julho de 2012. (grifo nosso)

<sup>339</sup> COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 241.

<sup>340</sup> HART, Stuart N. POWER, F. Clark. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva**. In: \_\_\_\_\_. *et al.* **O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais**. São Paulo: Cortez, 2008, p.127.



adolescente, homem, mulher, deixam de ser meras categorias sociais abstratas ou indivíduos isolados, mas seres em relação com os outros.<sup>341</sup>

Em suma, a família é eixo fundamental para a formação dos valores e dos papéis mais fundamentais da vida social, disseminando as noções de troca, de companheirismo, de respeito mútuo, de responsabilidade, de afeto e de solidariedade. Noções essas que são praticadas, inicialmente, com o seu outro mais próximo, o outro que faz parte da mesma família, e, posterior e gradativamente, são executadas com o outro do contexto social.

#### 4.3. Disciplina: método para a coexistência pacífica da liberdade dos filhos e da autoridade dos pais

O questionamento que nos paira tange no sentido de refletir sobre a possibilidade de uma educação no lar para a formação humanística em face as variáveis constantes existente no conjunto de elementos sócio-político-moral presentes nos diversos tipos estruturais da comunidade familiar.

Se tal assertiva é possível, ainda nos cabe lucubrar sobre a metodologia, ou metodologias, instrumentais despendida, para que se alcance a hipótese suscitada. Outra indagação que emerge diz respeito à coexistência dicotômica da autoridade e da liberdade, e ainda, a figura da natureza da sanção: elemento educador ou apenas disciplinador?

Relativo ao questionamento inicial, uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e para o ensino à alteridade, exige justamente a aceitação do indivíduo, grupo ou comunidade, formado por uma identidade diferente da sua própria.

Em alusão a identidade, Zygmunt Bauman preconiza que não existe uma única identidade, sólida e imutável: a identidade se forma, se transforma e se consolida com outras identidades, muitas vezes por influência do meio, ou seja, cada

---

<sup>341</sup> CASABONA, Marcial Barreto. BERMOND, Maria Carolina. *In*: PELUSO, Antonio Cezar. NAZARETH, Eliana Riberti (orgs.). **Psicologia, direito e sociedade: encontros possíveis**. São Paulo: Quartier Latin, 2006, p. 181-204.

indivíduo é passível de uma mutação da sua personalidade em virtude da influência do meio moral, social, político e econômico em que se vive.<sup>342</sup> Nesse sentido, Edgar Morin comenta:

Com certeza, cada qual pode e deve, na era planetária, cultivar a poli-identidade, que permite integrar a identidade familiar, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade nacional, a identidade religiosa ou filosófica, a identidade continental e a identidade terrena.<sup>343</sup>

Nesse sentido, as acepções individuais do que é uma identidade, moral e socialmente “certa”, podem ser, num primeiro momento, altamente dogmáticas, mas em um novo tempo, na nova modernidade, essas acepções podem despojar-se de seus preconceitos, tomando a acepção de identidade numa dimensão liberal, em prol da aceitação do outro.

A complexificação social, advinda da secularização pós-moderna, encaminhou os atores sociais a uma individualização narcizística, impulsionando a sociedade rumo à diferenciação.<sup>344</sup>

Por isso, não podemos olvidar de que “as batalhas de identidades não podem realizar a sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam com suas intenções de segregar, isentar e excluir”.<sup>345</sup>

Tal assertiva, não impossibilita o ensino ao respeito dos indivíduos excluídos pela diferença. Mesmo porque, não se deve deixar de lado a máxima das identidades: a humanidade<sup>346</sup>, que é a verdadeira identidade includente da espécie

<sup>342</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. “Quando a qualidade o deixa na mão ou não está disponível, você tende a procurar a redenção na quantidade. Se os compromissos, incluindo aqueles em relação a uma identidade particular, são ‘insignificantes’, você tende a trocar uma identidade (...) por outra”. (grifo nosso). *Ibidem*, p. 37.

<sup>343</sup> MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO, 2000, p. 78

<sup>344</sup> COUTO, Cristiano Pinheiro de Paula. KARAWEJCZYK, Mônica. A modernidade persiste no século XXI? Uma reflexão sobre o tema na perspectiva da América Latina. **História Agora: A Revista de História do Tempo Presente** (ISSN 1982-209x). 8ª Ed. Ano 2010. Disponível em: <[http://www.historiagora.com/dmdocuments/ha8\\_artigo\\_cristianopinheiro.pdf](http://www.historiagora.com/dmdocuments/ha8_artigo_cristianopinheiro.pdf) > Acesso em 31 de maio de 2013.

<sup>345</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 85.

<sup>346</sup> Referência ao conceito de Allgemeine Vereinigung der Menschheit (Unificação Universal da Humanidade), sugerido por Kant. Cf. BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 85.

humana. Mas, “tal como outras identidades postuladas, o ideal de humanidade como uma identidade plenamente abrangente só pode basear-se, em última instância, na dedicação de seus adeptos postulados”.

Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevida da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos.<sup>347</sup>

Dessa forma, não há que se fazer distinção se a lei não o fez<sup>348</sup>, essa é uma das regras da hermenêutica jurídica que possibilita uma interpretação extensiva do artigo 226 da Constituição Federal Brasileira, e que nos permite considerar família toda comunidade unida pelo afeto e pela solidariedade em prol dos mesmos objetivos.

Assim, as famílias devem respeitar a existência de outros tipos de família sendo que o processo de formação da personalidade e apreensão social se dará de forma diferente em cada grupo familiar, de acordo com sua estruturação:

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência.<sup>349</sup>

Assim, complementa Eduardo Carlos Bianca Bittar, afirmando:

O dissenso é um elemento ineliminável da vida social (...), se manifesta (...) por várias formas, como pela querença de coisas diversas, como pelo gosto de coisas diversas, como por vontades próprias, por juízos de valor diversos, como formas de perceber as tramas sociais e humanas díspares entre si.<sup>350</sup>

E segue concluindo:

---

<sup>347</sup> MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO, 2000, p. 78

<sup>348</sup> FRANÇA, R. Limongi. *Hermenêutica Jurídica*. 11ª. ed. rev. São Paulo: RT, 2011, p. 37 e 38.

<sup>349</sup> Valadão; Santos, 1997, p. 22 apud, SOUSA, Ana Paula de. JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 44/7. 10 de enero de 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>>. Acesso em 06 de junho de 2013.

<sup>350</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de filosofia do direito**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 709.

As multicoloridas formas de expressão do que é diversidade humana são fundamentais à condição humana, e, por isso, compõem o leque das vastas afirmações culturais. (...) E isto tudo porque onde está o outro está a diferença, e onde está a diferença, deve estar a tolerância, a intercompreensão e o respeito, categorias estas que devem ser trabalhadas e desenvolvidas na vida social (...) <sup>351</sup>

A questão aqui suscitada não diz respeito em concordar ou discordar o que é ou não família, mas sim respeitar a existência das várias formas de se constituir família e as responsabilidades advindas com a consagração dessa instituição: a ética do cuidado e o dever de formação da prole. Com base em tal afirmativa, sob a Pilastra Mestra de nosso ordenamento jurídico, através dos princípios constitucionais do Direito de Família, é que se pode afirmar que a educação moral, com vistas à alteridade, é laica, sendo dever de toda e qualquer tipo de família.

A formação começa em ensinar o respeito ao outro desde a mais tenra idade, desde sempre, na constância do lar, pelo exemplo e educação dos pais.

O sujeito, portanto, não é simplesmente o portador de um patrimônio genético, mas se define essencialmente por uma relação social particular que se constrói na família (discurso instituidor da filiação). Assim, todo o conhecimento do universal passará, necessariamente, pelo reconhecimento distintivo de si e do outro: "somos o outro do outro". A partir daí, podemos afirmar que a tolerância é o reconhecimento mútuo dessa alteridade e de sua legitimidade: o universal - o direito comum a todos - reconhecendo o particular - a irredutibilidade da condição subjetiva, a qual só se afirma referindo-se ao "comum". <sup>352</sup>

"O respeito acontece quando o ser humano se sente respeitado" <sup>353</sup>. A mutualidade é fator indispensável para o processo de ensino-aprendizagem do respeito ao outro, ultrapassa as barreiras da hierarquia autoritária dos pais na família moderna: o respeito à autoridade dos pais acontecem justamente quando ambos os lados valorizam e aprendem com o conhecimento uns dos outros.

---

<sup>351</sup> BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de filosofia do direito**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 710 e 713.

<sup>352</sup> FILHO, Teofilo Bacha. **Educação para uma cultura da tolerância**. SESC: seminário cultura e intolerância. São Paulo: novembro de 2003. Disponível em: [www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf](http://www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf). Acesso em 07 de 23 de julho de 2012.

<sup>353</sup> Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/Autoridade\\_do\\_Professor](http://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/Autoridade_do_Professor)> Acesso em 31 de maio de 2013.

“Se não fizer o alicerce, a autoridade paterna não resistirá ao crescimento de seu filho”<sup>354</sup>. Somente com autoridade é que a criança aprende a controlar os seus impulsos e seus prazeres imediatos. Mas como exercer autoridade sem constranger a liberdade dos filhos e comprometer a reciprocidade do respeito?

Na atualidade, é difícil para os pais conceber e exercer autoridade. Fatores determinantes da queda do regime patriarcal da família, tais como a independência da mulher-mãe-trabalhadora, a transferência do dever de educar para a instituição escolar, a laicização da instituição familiar, o medo e a insegurança em relação à psique dos filhos, em virtude das consequências do mau uso da autoridade e o choque geracional de pais, educados em um regime patriarcal rigoroso, impedidos de utilizar a mesma autoridade com seus filhos, tudo isso contribuiu para o abalo da autoconfiança dos pais, resultando na inabilidade para o exercício de uma faculdade que lhes era natural: a autoridade.<sup>355</sup>

Educar exige autoridade, e esta é tida como um paradoxo em face da liberdade do educando, o que é uma inverdade, pois para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, autoridade e liberdade são elementos essenciais que afluem nas mesmas finalidades educativas.

Na era do construtivismo pedagógico<sup>356</sup>, em conformidade com o já anteriormente explanado<sup>357</sup>, o elemento liberdade no processo de educação apresenta-se em duas facetas: a primeira diz respeito no processo de ensino, onde a liberdade é vislumbrada no educador como autonomia didática de ensinar, despojando-se da forma feita e dogmática de ensinar, e; a segunda faceta da

---

<sup>354</sup> FERRERÓS, Maria Luisa. **Como educar seu filho com limites e amor**. Tradução de Sandra Martha Dolinski. São Paulo: Academia de Inteligência, 2012. p. 81.

<sup>355</sup> GRÜNSPUN, Haim. **A autoridade dos pais e a educação da liberdade**. São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968, p. 20.

<sup>356</sup> "Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo". BECKER, Fernando. **O Que é Construtivismo?** Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)> Acesso em 01º de junho de 2013.

<sup>357</sup> Cf. capítulo 1, item 1.3, p. 54-55.

liberdade, diz respeito ao processo de aprendizagem, onde educando possui uma liberdade que se corporifica na reflexão crítica dos ensinamentos, construindo suas opiniões, alcançando o conhecimento científico e autodeterminando seus caminhos, sempre tendo consciência das suas decisões e arcando com as responsabilidades inerentes às escolhas realizadas.

Transpondo tal raciocínio para o às práticas de ensino no lar, os pais possuem autonomia para as escolhas dos métodos de ensino, desde que estes não ultrapassem os limites legais da dignidade e da proteção física e psíquica da criança e do adolescente.

Outro aspecto da liberdade dos pais na educação dos filhos relaciona-se à escolha dos conteúdos administrados para a formação humanística da criança e o momento de ensiná-los, respeitando as fases do desenvolvimento humano. Nesse ínterim, deve-se ter em mente que a criança de hoje é o adulto de amanhã, quando se educa um filho está se construindo um ator social que irá intervir na sociedade, de forma pacífica ou arbitrária, de acordo com a formação moral que recebera.

Os pais podem conceber uma formação humanística partindo do ensinamento básico, o princípio da igualdade, em que meninos e meninas são diferentes somente na estrutura corpórea, mas que são iguais em todos os demais aspectos. Jogos e brincadeiras, principalmente na fase pré-operatória, mas especificamente a partir dos dois anos de idades, ajudam as crianças a aprenderem, gradativamente, a noção de respeito e de cooperação.<sup>358</sup>

Assim, tomamos a aceção de liberdade como uma faculdade subjetiva de fazer algo, não fazer ou fazer de forma diferente da qual tradicionalmente a ação é realizada.

---

<sup>358</sup> Tais ensinamentos já estão sendo introduzidos na sociedade brasileira através do Projeto Família Brasileira Fortalecida. Este projeto é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Governo Federal e 28 ONGs, que vê a família como principal promotora dos direitos de crianças e adolescentes e a mais importante referência de felicidade e segurança. Para isso, em 2004, foi lançado o kit Família Brasileira Fortalecida, um importante instrumento de formação para pessoas que trabalham diretamente com crianças. O kit contém cinco álbuns ilustrados, que explicam os cuidados necessários para as crianças desde a gestação até os 6 anos de idade. O Ministério da Educação e o Fundo das Nações Unidas visam diminuir a mortalidade materno-infantil e aumentar o acesso de crianças às creches tirando-as de ambientes de violência e criminalidade. Profissionais da área da educação recebem esses kits e são orientados sobre como serem multiplicadores do projeto para as famílias dos alunos. Todos os álbuns do kit também estão disponíveis on-line, em formato PDF. (Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10178.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10178.htm)> Acesso em 01º de junho de 2013).

Se partimos dessa premissa para tratar a questão da liberdade dos filhos, sujeito passivo do processo de ensino familiar, teríamos que concluir que a liberdade das crianças consiste em deixá-las soltas, a fim de fazerem o que gostam, o que não seria possível, pois a criança não está preparada para tamanha liberdade, podendo sentir-se desamparada ou negligenciada pelos pais.<sup>359</sup>

“A autonomia é a capacidade que a criança tem para realizar suas atividades, construindo assim sua identidade própria, com iniciativa e empatia com outras crianças e o adulto”.<sup>360</sup>

A liberdade para as crianças, dentro da estrutura familiar, consiste em encorajar, incentivar e orientar os filhos em suas atividades habituais (desenhar, amarrar os sapatos, participar de um jogo, etc.), até nas formas mais elaboradas de comportamento que garantem sua integridade moral, como, por exemplo, ser amigável, cooperativa, solidária e respeitadora dos direitos alheios, esperando que a criança realize estas tarefas por si só, sem que, para isso, os pais intervenham na ação, de forma a antecipar o resultado.

Além disso, ter essa conduta de espera é enriquecedor para a criança, pois ela aprende que consegue fazer, se sente confiante e segura. Para isso, é fundamental que o adulto saiba escutar a criança. Ela tem um tempo próprio para organizar seu pensamento e por isso é comum que às vezes o adulto antecipe suas ideias, dando-lhes conclusão e finalizações. Entretanto, ele deve ficar atento a esse momento em que a criança está se expressando. Apoiar significa não antecipar, não concluir e sim escutar e dar o devido tempo à criança.<sup>361</sup>

O desenvolvimento da autonomia na criança e no adolescente não acontece de repente, mas sim gradativamente, mesclando-se com a necessidade de

---

<sup>359</sup> GRÜNSPUN, Haim. **A autoridade dos pais e a educação da liberdade**. São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968, p. 24.

<sup>360</sup> VIEIRA, Analúcia de Moraes. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 49/5. 25 de mayo de 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2964Morais.pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2013

<sup>361</sup> VIEIRA, Analúcia de Moraes. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 49/5. 25 de mayo de 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2964Morais.pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2013.

dependência, cuidado e proteção<sup>362</sup>. A autonomia acompanha a criança ao longo do seu desenvolvimento, evoluindo-se desde as primeiras idades. Nesse sentido comunga Maria Tereza Maldonado:

É possível favorecer o desenvolvimento da autonomia mesmo quando a criança ainda é bem pequena. Para isso, os pais precisam lhe dar oportunidades para fazer escolhas que estejam ao seu alcance. Uma criança de dois anos já pode escolher se quer tomar sorvete de morango, chocolate ou limão; uma criança de cinco anos já pode escolher a peça de teatro que quer ver. Com isso, exercita-se a capacidade de tomar decisões, de saber o que quer e de escolher o que é melhor para si.<sup>363</sup>

O ser humano é dotado de vontade, desejo, prazeres e gosto, que nem sempre é possível satisfazê-los, em virtude de barreiras físicas, sociais, intelectuais, financeiras ou econômicas.

Para que a criança seja capaz de mensurar os limites de sua liberdade, ela necessita da autoridade, que irá norteá-la, ampará-la e conduzi-la em seu livre-arbítrio. Por isso, afirma-se que a liberdade é filha da autoridade bem aplicada. Pois ser livre, não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever.<sup>364</sup> Nesse sentido, a autoridade na vida das crianças, materializa-se, inicialmente, na figura dos pais.

A personalidade da criança e do adolescente se estrutura e molda essencialmente no meio familiar. Os pais, responsáveis pela educação e orientação de seus filhos, devem assumir o seu papel e, além de oferecer amor, impor limites a seus descendentes. Tal tarefa, ainda que exigente, não pode deixar de ser exercida com autoridade, à medida que os filhos necessitam compreender a verdadeira figura dos seus responsáveis.<sup>365</sup>

A autoridade dos pais age como elemento de apoio ao amadurecimento da liberdade. Assim, autoridade e autoritarismo se divergem nas acepções das palavras: o primeiro termo diz respeito ao direito ou poder natural de fazer-se obedecer, de ordenar ou tomar decisões; já o segundo, consiste em um

---

<sup>362</sup> MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre pais e filhos**: como falar e agir no dia-a-dia das relações familiares. 29ª ed. São Paulo: Integrare, 2008.

<sup>363</sup> MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre pais e filhos**: como falar e agir no dia-a-dia das relações familiares. 29ª ed. São Paulo: Integrare, 2008, p. 61.

<sup>364</sup> DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 73.

<sup>365</sup> VELASQUEZ, Miguel Granato. **O papel dos pais e os limites na educação dos filhos**. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/o\\_papel\\_dos\\_pais\\_e\\_os\\_limites\\_na\\_educacao\\_dos\\_filhos.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/o_papel_dos_pais_e_os_limites_na_educacao_dos_filhos.pdf). Acesso em 06 de junho de 2013.



comportamento abusivo e excessivo no uso da autoridade, ensejando em uma relação de dominação e coação.

As crianças têm autonomia, mas muitas vezes dependem do adulto para efetivá-la. Antes de as crianças terem liberdade para realizar seus desejos, escolher suas tarefas e tomar suas próprias decisões perante o grupo, elas necessitam da orientação e não de uma autoridade autoritária do adulto. Elas precisam de apoio, de opções, de realizar escolhas e de experimentar uma autonomia própria.<sup>366</sup>

As crianças não sabem lidar com a falta ou ausência de autoridade, o que lhes causam sofrimento: “a criança que cresce sem limites, não tem em quem confiar, desenvolve precocemente um controle interno, falho e excessivo, que leva à depressão”.<sup>367</sup>

Assim, “a disciplina e a educação estão a serviço da autoridade e da liberdade”.<sup>368</sup>

A natureza de ação transformadora da educação se realiza através da disciplina, sendo que esta não é uma finalidade da educação, mas sim um instrumento, uma metodologia para se educar. E tal método, não é permanente, rígido ou imutável, mas sim flexível, podendo ser alterado, modificado ou, até mesmo, limitado, na medida em que a relação entre a liberdade e a autoridade assim exigir.<sup>369</sup>

Respeitar as crianças exige mais que se abster de práticas disciplinares perniciosas. Requer a tomada de decisões responsáveis com vistas à promoção e aplicação de práticas disciplinares construtivas na educação das crianças. Ao tomar decisões sobre as formas de disciplinas, é necessário dar um peso significativo aos objetivos dessa disciplina. É do conhecimento geral que os adultos, quando alguém lhes pede para justificar as abordagens disciplinares que usam com as crianças, apelam para os objetivos ou metas que

---

<sup>366</sup> VIEIRA, Analúcia de Moraes. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 49/5. 25 de mayo de 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2964Morais.pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2013.

<sup>367</sup> ERTEL, Tatiana. ZACHARIAS, Dulce Grasel. A autoridade dos pais na educação dos filhos. In: IV Jornada de Pesquisa em Psicologia: desafios atuais nas práticas da psicologia. 2011. Santa Cruz do Sul. **Anais Eletrônicos**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2011. Disponível em: <[http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada\\_psicologia/article/view/10198/23](http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/10198/23)>. Acesso em 07 de junho de 2013.

<sup>368</sup> GRÜNSPUN, Haim. **A autoridade dos pais e a educação da liberdade**. São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968, p. 21.

<sup>369</sup> GRÜNSPUN, Haim. **A autoridade dos pais e a educação da liberdade**. São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968, p. 21.

têm para o desenvolvimento delas. Em geral dão uma ênfase particular ao controle ou correção para satisfazer uma norma presente ou futura de comportamento ou caráter. Os objetivos ou metas específicos para o comportamento e desenvolvimento da criança podem variar – justificadamente – em função das regiões, culturas, comunidades e famílias.<sup>370</sup>

A disciplina é a técnica da obediência em que treina a criança, ensinando-a, corrigindo-a, para que ela possa obedecer às regras e normas estabelecidas pela autoridade natural – os pais – visando o aperfeiçoamento e desenvolvimento de sua faculdade em seguir essas regras, preparando-as para o convívio social.

Parrat-Dayan conceitua disciplina como, regra de conduta comum a uma coletividade para que assim seja possível manter a ordem e a obediência à regra.<sup>371</sup>

Essas regras são apresentadas às crianças de maneira positiva de acordo com a bagagem cultural e moral da autoridade familiar, pois é de acordo com os valores e princípios da comuna familiar é que se definem e determinam as regras.

Destarte, a disciplina que pretende ser eficaz não deve ser imposta à criança, tão pouco ao adolescente, devendo respeitar as suas fases de desenvolvimento. Deve ser demonstrada como questões de responsabilidade e compromisso, de forma a possibilitar aos filhos o exercício e o desenvolvimento do livre-arbítrio sobre a escolha do comportamento correto a partir das regras que já foram internalizadas por elas. Assim, podemos conceber disciplina como regras limítrofes da liberdade.<sup>372</sup>

Pensamos que a melhor relação educativa é aquela que desenvolve no sujeito a capacidade de pensar por si mesmo, de refletir e encontrar soluções próprias para os conflitos surgidos. Uma relação menos impositiva elimina a necessidade do uso indiscriminado da autoridade e do poder e é mais saudável para todos, porque gera um clima de convivência mais amoroso e menos hostil.<sup>373</sup>

---

<sup>370</sup> HART, Stuart N. POWER, F. Clark. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva.** In: \_\_\_\_\_ . *et al.* **O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 110.

<sup>371</sup> PARRAT-DAYAN, 2008, p. 18 apud FRANZOLOSO, Mariana Ribeiro. FERREIRA, Adriana Martins. Disciplina na história da educação: um paralelo entre Herbart e Montessori. In: IX Congresso Nacional da Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba. **Anais eletrônicos.** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3261\\_1779.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3261_1779.pdf)>. Acesso em 15 de maio de 2013.

<sup>372</sup> GRÜNUNSPUN, Haim. **A autoridade dos pais e a educação da liberdade.** São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968.

<sup>373</sup> SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em:

Sendo assim, o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regras e o de indisciplina, com a desobediência dessas.

A disciplina tradicional traz seu bojo a aplicabilidade da sanção e da premiação ou recompensa. A recompensa deve ser entendida como incentivo ao cumprimento das regras e por sua vez, a sanção vem com resultado de um comportamento contrário às regras previamente estabelecidas. A recompensa e a sanção andam de mãos dadas com a disciplina.

Inúmeras são as formas de sanção que compõem a dogmática da disciplina tradicional, segundo a qual devem ser arbitradas de acordo com a idade e a importância da regra transgredida. Em geral, a perda e a restrição são métodos sancionatórios eficazes, possibilitando ao menor a reflexão crítica do seu comportamento.

Nesse método clássico que constitui o processo disciplinar, a promessa de castigo é ineficaz, causa ansiedade, dor e sofrimento psíquico: o castigo deve se infligido e não prometido.

A sanção arbitrada pelos pais não deve ter caráter vingativo, deve realizar-se na postura racional e paciente dos pais: o castigo deve ser despersonalizado, pois o que deve ser punido é a ação infratora da criança e não a criança em si. A penalidade deve fugir das práticas perversas dos castigos corporais.

O castigo corporal oferece um modelo de resposta agressiva a conflitos, uma resposta que entra no repertório infantil de resolução de problemas. Toda vez que é usado, perde-se uma oportunidade de apresentar um modelo não violento de resolução de conflitos. Quando esse tipo de modelo é apresentado, aumenta a possibilidade de agressão física ser vista como um meio legítimo de reagir ao conflito e à frustração.<sup>374</sup>

Infligir dor física fere o princípio da dignidade humana e da proteção à criança e ao adolescente. Além disso, inibe o desenvolvimento de um comportamento pró-social, de respeito e solidariedade, contribuindo apenas para um processo formador de um adulto violento, tendo seus reflexos na conduta futura de maus-tratos aos filhos ou cônjuge.

---

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013

<sup>374</sup> BUTAIN-RICKLEFS *et al*, 1994 apud HART, Stuart N. POWER, F. Clark. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva**. In: \_\_\_\_\_. *et al*. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 85.

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes.<sup>375</sup>

Ambas as técnicas da disciplina tradicional – a sanção e a recompensa – correspondem a uma arbitrariedade unilateral, uma vez que, tanto a regra posta, quanto a punição pelo seu descumprimento, foram impostas pelos pais. No mesmo sentido está o agrado, pois este é realizado pela iniciativa dos pais, um mimo à criança por realizar uma tarefa que era de sua responsabilidade<sup>376</sup>, fazendo com que esta premiação torna-se condição para a conduta disciplinar “expressado na proposição lógica ‘se isto, então aquilo’, de tal forma que o controle já se manifesta apenas com a promessa da ação punitiva”.<sup>377</sup>

Crianças assim ‘educadas’ pelo poder do mais forte, psicologicamente podem se constituir como sujeitos heterônomos, que obedecem e se submetem aos outros, tornando-se tacanhos no sentido moral e intelectual, e que constituirão uma sociedade subserviente aos que, de alguma maneira, exerçam seu poder sobre ela. Obediência não é o bastante; como bem afirmaram Kamii & Devries (1984, p. 47): “(...) a obediência não favorece o desenvolvimento da criança”.<sup>378</sup>

---

<sup>375</sup> SOUSA, Ana Paula de. JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 44/7. 10 de enero de 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>>. Acesso em 06 de junho de 2013.

<sup>376</sup> “Acenar com prêmios, desde balas e doces até medalhas e prêmios em dinheiro, caracteriza-se como suborno, que, como todo suborno, traz um resultado temporário, porém, gera dependência. As crianças passam a fazer coisas para receberem os prêmios e não por outro motivo. Nessa perspectiva, o elogio pode ser visto como uma forma de suborno verbal, que transforma as crianças em dependentes das ações dos outros”. (SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013).

<sup>377</sup> SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013.

<sup>378</sup> SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em:

Essa estratégia básica para educar crianças, punindo-as ou premiando-as, acaba tornando-se ineficaz, em longo prazo. Dessa forma, observamos que o paradigma da disciplina tradicional fere desenvolvimento da autonomia e da personalidade da criança, ensejando em um autoritarismo paternal.

A ideia de limite na educação dos filhos, que não raras vezes é compreendida equivocadamente como imposição de castigo ou punição, deve ser percebida como um processo de formação da personalidade da criança, um marco em sua socialização, que envolve, dentre outras condutas, a compreensão, o diálogo, o convívio e o respeito. É através de tais condutas, que são transmitidos valores éticos sólidos capazes de fazer com que a criança e o adolescente ajustem seus comportamentos às exigências da vida dentro da coletividade e obedeçam regras básicas de convivência.<sup>379</sup>

A moral autônoma da criança, da qual Jean Piaget<sup>380</sup> discorre, é alcançada nas relações de cooperação social, que devem ser realizada no lar através do respeito á criança e da participação desta nas decisões e aprendizados familiar. Ou seja, o que a autoridade para a liberdade consiste justamente na participação dos filhos na propositura das regras, bem como, nas responsabilidades que delas derivam em virtude de ação ou omissão pelo exercício da autonomia.

Nesse ínterim, vemos que a autoridade dos pais e a autonomia dos filhos é uma finalidade da formação familiar que se atinge através da disciplina e esta é desenvolvida por meio do diálogo, o que permite a inflexão e a reflexão das ordens dadas e das regras fixadas, bem como, o seu acordo para que se dê um cumprimento otimizado.

A criança recebe a ordem dada, processa, e, através do diálogo, acorda com seus pais a respeito dos termos para o cumprimento da ordem dada, a partir daí consegue conceber racionalmente as conseqüências da responsabilidade não cumpridas. A própria criança arbitra com os pais a regra e condições para o

---

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013.

<sup>379</sup> VELASQUEZ, Miguel Granato. **O papel dos pais e os limites na educação dos filhos.** Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/o\\_papel\\_dos\\_pais\\_e\\_os\\_limites\\_na\\_educacao\\_dos\\_filhos.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/o_papel_dos_pais_e_os_limites_na_educacao_dos_filhos.pdf). Acesso em 06 de junho de 2013.

<sup>380</sup> PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

cumprimento da ordem dada e também acorda a responsabilidade que terá que arcar se acaso não cumprir o que lhe foi ordenado nas condições pré-estabelecidas.

Assim, na disciplina moderna não há uma sanção imposta unilateralmente pela autoridade familiar, mas sim, o cumprimento de uma responsabilidade anteriormente ajustada entre pais e filhos, através do diálogo, resultando no exercício do livre-arbítrio filial.

Quando pais e filhos dialogam, colocam-se em condições de estabelecer boas bases para o desenvolvimento de suas relações. Para isso é fundamental que os pais acreditem que seus filhos sejam capazes de pensar por si mesmos e que eles, pais, estarão sempre ali para partilhar com os filhos suas decisões pessoais. Também é importante que estejam sempre dispostos a negociar suas ordens e determinações, ouvindo a criança para entrarem em acordo mútuo sobre as regras e normas que regem a vida familiar ou social e a permitirem a escolha por parte das crianças. Escolher implica reconhecer o direito de SER. Isso é possível, mesmo quando estamos nos relacionando com crianças muito pequenas.<sup>381</sup>

A criança aprende valores essenciais para uma vida digna e solidária, na convivência com sua família e comunidade, passando por diferentes fases para atingir a autodisciplina e, assim, obedecer às regras da sociedade em que vive: a prática dialogal em conjunto com atitudes pró-ativas e exemplares são instrumentos eficazes para uma disciplina infantil construtiva e formação humanística.<sup>382</sup>

#### 4.4 Diálogo: instrumento para uma formação familiar em direitos humanos

A postura sócio-afetiva que os pais devem buscar, ao determinar as técnicas disciplinares na formação moral dos filhos, é de equilíbrio. A atitude dos pais, seus métodos educativos, a atmosfera afetiva vivenciada no ambiente doméstico são aspectos que intervêm diretamente no desenvolvimento individual, revelando-se no comportamento social da criança.

---

<sup>381</sup> SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013.

<sup>382</sup> Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/UNICEF\\_A4\\_pg12a21.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/UNICEF_A4_pg12a21.pdf)> Acesso em 01<sup>o</sup> de junho de 2013.

Há pais com atitudes extremistas, tanto para o lado do autoritarismo quanto para o lado do liberalismo. Pais fortemente autoritários estabelecem normas absolutas de comportamento, as quais não podem ser questionadas nem negociadas pelas crianças, desenvolvendo uma tendência a demonstrar mais o controle do que o carinho e amor por seus filhos. A disciplina aplicada é rígida e exige uma obediência imediata.

No outro lado, vemos pais que agem com uma permissividade descontrolada, aceitando os impulsos, os desejos e as ações das crianças, evidenciando alto nível de afeto e carinho, acarretando em déficit de autoridade paterna. Estes pais são pouco exigentes para com seus filhos e tendem a ser inconstantes na aplicação de uma norma, o que resulta, para as crianças, a falta de conhecimento do comportamento adequado para as diversas situações sociais, bem como, a capacidade de assumirem a responsabilidade por sua má conduta.<sup>383</sup>

O desejável é que haja exatamente um equilíbrio entre as posturas acima descritas: uma disciplina de amor e afeto e, ao mesmo tempo, o exercício moderado da autoridade paterna, com o fim de possibilitar o desenvolvimento da competência sócio-moral nas crianças.

A partir da adoção desta conduta de equilíbrio, o diálogo intergeracional terá um ambiente estável para lograr êxito na formação humanística familiar.

Não se trata de uma conversa, sobretudo quando são conversas estéreis, não produtivas, e, muitas vezes, não almejam uma reflexão crítica do que está sendo conversado: é preciso dialogar. “O diálogo diferencia-se da conversa por implicar significativamente o outro, enquanto que uma conversa pode ficar num nível superficial de consideração do outro”.<sup>384</sup>

---

<sup>383</sup> BAUMRIND, Diana Apud SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013. “Diana Baumrind (1971, 1995, 2001, 2005), PhD da Universidade da Califórnia, Berkeley, USA, vem estudando por mais de 50 anos o papel da família na socialização e no desenvolvimento da competência social em crianças e adolescentes”.

<sup>384</sup> SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013.

A lógica dialógica no ambiente familiar observa determinados fatores em relação a este meio, inicialmente o adulto, pai ou mãe deve ouvir os filhos, realmente ouvi-los, calando-se enquanto eles falam, não os interrompendo, possibilitando a expressão de seus pensamentos e sentimentos.

Da mesma forma devem proceder ao lado paterno, estes também devem expressar seus sentimentos, de satisfação ou de insatisfação, com relação às atitudes dos filhos, apresentando suas contra argumentações, baseadas nos sentimentos da relação paterno-filial.

Outro aspecto do diálogo familiar é que a criança deve ser motivada a encontrar uma solução para os conflitos ou para o cumprimento das ordens por si mesmo, mesmo que os pais saibam que algumas propostas infantis são ineficazes, mas isso é importante para o desenvolvimento de sua personalidade e de sua autonomia.

Dada a ordem, por exemplo, para ir tomar banho, a criança poderá dizer: Eu vou brincar mais 5 minutos e depois vou tomar banho. Uma vez, aceita a proposta, deve se estabelecer com a criança as regras imprescindíveis à sua consecução, negociando e tentando chegar a um acordo mútuo. O pai que deu a ordem poderá dizer: Tudo bem. E se você não cumprir o prazo? Uma vez estabelecida a regra e a criança não cumpre o prazo dado por ela e se excede no tempo previsto, é importante refletir sobre a ação e experiência imediata exigida pela situação, mas é preferível dar uma oportunidade de executá-la como a criança a propôs. Caso a tentativa de solução se demonstre inadequada para ambos, o passo seguinte será o de tentar reorganizar a situação-problema com a criança, testando outra forma de solução. Nessas circunstâncias, é conveniente não se esquecer de estabelecer novas regras quanto ao motivo do conflito (por exemplo, se acaso o motivo do conflito for um brinquedo ou o videogame, deve-se acordar regras quanto ao seu uso).<sup>385</sup>

---

<sup>385</sup> SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013.



“Uma regra, uma vez estabelecida, deve ser cumprida, e não preterida. Para que seja educativa, uma regra precisa ter coerência com a ação que a originou”.<sup>386</sup>

A disciplina construtivista<sup>387</sup> através do diálogo, não é tarefa fácil, pois implica e reorganizar as situações-problemas quantas vezes se fizer necessário, exigindo, por parte dos pais, uma grande dose de paciência e amor.

A prática do diálogo possibilita o aprimoramento das relações de cooperação, tanto da criança entre seus iguais, como da criança em relação ao adulto. Tal método de ensino no lar faz parte do processo de socialização, pois ajuda os filhos a se formarem como pessoas responsáveis, cidadãs, difusoras do respeito ao outrem, da alteridade e da solidariedade, e, ainda, colaborando para o desenvolvimento da personalidade moralmente positiva e humanística conduzindo a uma interação social.

Em tempos como os nossos, é mais do que nunca necessário ao indivíduo formar-se, ou ser formado, de acordo com normas objetivas do bem e aprender a distingui-las das normas puramente pragmáticas correntes na sociedade em que vive. Tudo sofre confusão e os homens seguem cegamente empurrados para cá e para lá por todo vento de imediatismo ou de oportunismo. Temos de recobrar nossa fé íntima no bem, na realidade do bem e em seu poder para se manifestar.<sup>388</sup>

A cultura dialogal deve ser veiculada pela educação, desenvolve a autoconsciência de um povo sobre a sua realidade enquanto tal, segundo sua identidade cultural, moral e social, e, portanto, passa por uma dimensão de compreensão dos próprios desafios e metas que se elegem para serem enfrentados e almejados.<sup>389</sup>

---

<sup>386</sup> SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, v. 14, n. 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013.

<sup>387</sup> HART, Stuart N. POWER, F. Clark. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva**. In: \_\_\_\_\_, *et al.* **O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 138.

<sup>388</sup> FILHO, Teofilo Bacha. **Educação para uma cultura da tolerância**. SESC: seminário cultura e intolerância. São Paulo: novembro de 2003. Disponível em: [www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf](http://www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf). Acesso em 07 de 23 de julho de 2012.

<sup>389</sup> BITTAR, Eduardo C. Bianca. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 40.

A transitividade crítica (...), a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. (...) Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica.<sup>390</sup>

A postura de antidiálogo implica em uma relação vertical de poder, ensejando em autoritarismo, egocêntrico e individualismo social, onde o detentor da autoridade exerce o poder de forma abusiva e impositiva. “O não-diálogo é uma postura simplificadora da realidade (...). A educação se é formação, pressupõe diálogo (...)”<sup>391</sup>. O contradiálogo é justamente oposto à natureza da educação e da formação humanística.

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.<sup>392</sup>

O diálogo possibilita o amadurecimento das ideias, a reflexão crítica da informação que está sendo trocadas, permite, também, o consenso através do respeito mútuo, desenvolvendo atores sociais libertos da coisificação cultural e abertos à disseminação da alteridade humanística.

---

<sup>390</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967, p. 60.

<sup>391</sup> BITTAR, Eduardo C. Bianca. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 40.

<sup>392</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967, p. 108.

## CONCLUSÃO

A educação, por sua natureza traduz um processo libertatório que faz possibilita o desenvolvimento de indivíduos desalienados e desapegados aos dogmas impostos por uma educação simplesmente transferidora de conhecimento. Esse processo libertatório é construído através da própria natureza da educação: de ação conhecedora, transformadora e emancipatória.

Ação enquanto força conhecedora, pois através das práticas investigatórias nos permite conhecer o objeto cognoscível e, através dos métodos pedagógicos, alcançar o conhecimento epistemológico, respeitando os saberes individuais, instigando a curiosidade.

Ação enquanto força transformadora, pois ao permitir investigar o conhecimento aprendido, transformando o educador e o educando em indivíduos críticos, e, através desta ação crítica-reflexiva, permite aplicar o conhecimento no mundo, conhecendo-o, transformando.

Ação enquanto força emancipatória, pois permite aos sujeitos do processo educacional, educador e educando, libertar-se das amarras da escravização da massificação cultural. Para sermos livres nos basta o conhecimento, questionando e investigando. A liberdade se constrói, se conquista, através dessa força chamada educação.

O nosso Texto Constitucional tutela o direito à educação enquanto direito fundamental de todo ser humano. A proteção constitucional dos direitos fundamentais objetiva garantir à pessoa humana o pleno desenvolvimento de sua personalidade, sem agressões ou injustiças de outrem ou do próprio Estado.

Na nossa Carta Maior, a educação é versada no *caput* do seu artigo 6º que trata dos direitos sociais, e, pormenorizada no título VIII, atinente à Ordem Social, em seus artigos 205 a 214, onde se encontra um arranjo de princípios e preceitos educacionais, que traz desde as indicações curriculares, recursos financeiros, até as competências para o Poder Público atuar e promover o ensino.

Sob este novo olhar constitucional da educação surge a necessidade da recontextualização das leis de práticas educacionais, o que ensejou na

reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que renasceu com o ímpeto de reavaliar as políticas públicas necessárias para o exercício do direito à educação, objetivando os fins específicos do sistema educacional, de acordo com cada esfera do ensino, discorrendo sobre práticas pedagógicas, administrativas e organizacionais, necessárias a fim de possibilitar a efetivação desse direito.

Na esfera nacional, além da Carta Constitucional de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação igualmente ajuíza a proposta dos Direitos Humanos, quando dispõe sobre os princípios e fins da educação nacional, afirmando em seu artigo 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa conjunção por uma cultura humanitária, tendo em vista a defesa e proteção veemente dos direitos humanos no sistema global, o Brasil viu a necessidade de se diagnosticar a situação desses direitos no país e de originar medidas para a sua defesa e promoção. Foi então instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – que, inicialmente, objetivou-se no intuito de identificar os obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no Brasil, executando medidas de defesa desses direitos através da implementação de atos e declarações internacionais, de adesão brasileira, no contexto humanístico, a fim de reduzir a violência, a intolerância e a discriminação em prol da eliminação das desigualdades sociais e a plena realização da cidadania.

Em decorrência do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – a partir da análise das propostas de ações relativas à educação ali contidas, originou-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – que nasceu com a afirmativa de que a educação em direitos humanos é pressuposto para construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade, que enseja por contribuir, dessa forma, para a consolidação da democracia, redução da violência e para o arremate das violações dos direitos humanos.

O PNEDH propõem algumas bases sobre as quais a educação em direitos humanos deve ser estruturada nas instituições de educação formal e não-formal enquanto agentes fundamentais para a formação popular nesses direitos, a começar por ações de mobilização na defesa, proteção e reparação dos direitos humanos dos

grupos mais vulneráveis e em situação de risco, pregando a cidadania e a criticidade da atual conjuntura social, de forma que os ensinamentos formais e informais, sobre a cultura de direitos humanos, se comuniquem, bem como as práticas das instituições escolares e organizações sociais se convergem, ativamente, no mesmo sentido de disseminação e desse ideal humanístico.

Sob as bases do PNEDH, a família é uma instituição solidária responsável pela educação primária moral e axiológica, que tem como tarefa, ensinar as bases da boa convivência social, da tolerância e do altruísmo às crianças, como parte de seu processo de desenvolvimento, criando a consciência humanística em todos os integrantes do grupo familiar, a fim de preservar essas condutas e ações alteras.

A família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado, mediante a tutela de cada um dos que a integram. Com o advento da Constituição Federal de 1988, os direitos fundamentais foram expressamente afirmados e a dignidade humana torna-se um dos fundamentos da República Brasileira, o que ensejou na adoção de uma nova ordem de valores, consagrando uma verdadeira revolução de valores no plano do Direito de Família.

Para tanto, há no Texto Maior os princípios constitucionais vinculantes, dentre eles o da igualdade, da dignidade, da liberdade, da afetividade e da solidariedade.

Ocorre que se apresentam em nossa sociedade plural ainda, outros tipos existenciais de famílias, que não se encontram previstos em nosso Ordenamento Jurídico. Em contrapartida, alguns tipos de famílias já foram aceitos como entidade familiar por nossa jurisprudência. É o caso das famílias socioafetivas, formadas por pessoas unidas entre si pelos laços da afetividade, bem como, a família celibatária, que se forma a partir do exercício do direito de um indivíduo em querer viver só e, ainda, a mais recente aceitação jurídica de entidade familiar, as famílias homoafetivas, constituídas por pessoas do mesmo sexo.

O afeto é o elemento identificador dos vínculos familiares. Esses vínculos afetivos são da ordem do desejo, da vontade, da solidariedade, do cuidado, que, pela natureza humana, sempre existiram, independentes de regras ou tabus, religião ou leis. O afeto é o apreço que se tem por outrem no sentido de cuidado.

É nessa comunidade familiar que ocorre o desenvolvimento humano do indivíduo, que, através das ideias de Jean Piaget é evidenciada uma tentativa de integração entre o sujeito e o mundo que o circunda, onde este meio ambiente

influencia o desenvolvimento da personalidade do indivíduo através das relações de coação e de cooperação, contribuindo para a formação do juízo moral da criança.

Dessa forma, mesmo a família sendo multicultural, característica própria da sua estruturação plural, com a finalidade de formar cidadãos conscientes, responsáveis e solidários, deve ensinar a prática tolerância e à aceitação do outro plural, como formas de disseminação de uma cultura humanística.

Tais aprendizados são possíveis com o abandono de uma postura disciplinar tradicional, calcada no autoritarismo paternal, e, substituindo-a por uma disciplina construtiva, que possibilita a coexistência pacífica da liberdade dos filhos e da autoridade dos pais.

O diálogo é um instrumento disciplinar para uma formação familiar em direitos humanos, uma vez que possibilita a prática do respeito mútuo, em face da diversidade cultural, o desenvolvendo de atores sociais libertos, críticos, responsáveis e capazes de práticas altruístas e à disseminação da cultura humanística.

## REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

ALMEIDA, João Ferreira de. **A Bíblia Sagrada**. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1996.

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Direito à educação no âmbito das cidades. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco, nº 1, p. 41-54, 2009.

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Educação e Multiculturalismo. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco, nº 2, p. 131-146, 2011.

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Educação inclusiva na Constituição Federal de 1988. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco. Vol. 8, nº 1, p. 61-69, p. 11-30, 2008

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Educação, cidadania e o acesso à justiça. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco, nº 2, p. 97-106, 2006.

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Ensino do direito: o conceito de educação com fundamento no artigo 205 da Constituição Federal. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco, vol. 5, nº 5, p. 61-69, 2005.

ANDRADE, Vander Ferreira de. **A dignidade da pessoa humana: valor-fonte da ordem jurídica**. São Paulo: Cautela, 2007.

ASCENSÃO, José de Oliveira. Pessoa, direitos fundamentais e direito de personalidade. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco, n. 1, p. 145-168, jan. 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências e elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 11ª ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

AZEVEDO, Álvaro Villaça. **Estatuto da família de fato**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, Fernando. **O Que é Construtivismo?** Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)> Acesso em 01º de junho de 2013.

BERNS, Roberta M. **Desenvolvimento da criança.** São Paulo: Loyola, 2002.

BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis.** Jataí: Universidade Federal de Goiás - UFG. Vol. 1 nº 10, 2011 ISSN: 1807-9342. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/20432>>. Acesso em 17 de março de 2013.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos.** São Paulo: Quartin Latin, 2008.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional.** 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de filosofia do direito.** 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito.** São Paulo: Saraiva, 2011.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa metodologia, diálogo e cidadania.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, responsabilidade moral e direitos humanos: uma proposta de investigação a partir do pensamento de Zygmunt Bauman. **Revista Mestrado em Direito.** Osasco, n. 1, p. 51-61, 2006.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. **Revista Mestrado em Direito.** Osasco, n.1, p. 99-128, 2008.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. SOARES, Fabiana de Menezes (orgs.). **Temas de filosofia do direito: velhas questões, novos comentários.** Barueri: Manole, 2004.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. TOSI, Giuseppe (orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONIFACE, Pascal. **Compreender o mundo.** São Paulo: Senac, 2011.

BUZANELLO, José Carlos. GUERRA, Sidney (orgs.). **Direitos humanos: uma abordagem interdisciplinar III.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2007.



CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia do desenvolvimento humano**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1985.

CANDAU, Vera Maria. SACAIVINO, Suzana (orgs). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

CANTALI, Fernanda Borghetti. **Direitos da Personalidade: disponibilidade relativa, autonomia privada e dignidade humana**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos humanos: processo histórico – evolução no mundo – direitos fundamentais: constitucionalismo contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**. nº 2, 2005.

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

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo: EPU, 1986.

COSTA, Tailson Pires. **Meio ambiente familiar: a solução para prevenir o crime**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

COUTO, Cristiano Pinheiro de Paula. KARAWEJCZYK, Mônica. A modernidade persiste no século XXI? Uma reflexão sobre o tema na perspectiva da América Latina. **História Agora: A Revista de História do Tempo Presente** (ISSN 1982-209x). 8ª Ed. Ano 2010. Disponível em: <[http://www.historiagora.com/dmdocuments/ha8\\_artigo\\_cristianopinheiro.pdf](http://www.historiagora.com/dmdocuments/ha8_artigo_cristianopinheiro.pdf)>. Acesso em 31 de maio de 2013.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURRALADAS, Marilu Aparecida Dicher Vieira da Cunha Reimão. A legislação brasileira rumo à garantia constitucional do direito à inclusão escolar das pessoas com deficiência. **Revista Acadêmica de Direitos Fundamentais**. Osasco, n. 5, p. 30-48, out. 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto.** São Paulo: Cortez, 2011.

DELINSKI, Julie Cristine. **O novo direito da filiação.** São Paulo: Dialética, 1997.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** 22ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DIAS, Maria Berenice. **A estatização do afeto.** Disponível em: <<http://www.mariaberenicedias.com.br>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2012.

DIAS, Maria Berenice. **Família ética e afeto.** Acesso em: <<http://www.mariaberenicedias.com.br>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2012.

DIAS, Maria Berenice. **Filhos do afeto.** Disponível em: <<http://www.mariaberenicedias.com.br>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

DIAS, Maria Berenice. **Novos contornos do Direito de Família.** Disponível em: <<http://www.mariaberenicedias.com.br>>. Acesso em 8 de março de 2012.

DIAS, Maria Berenice. **Novos tempos, novos termos.** Disponível em: <<http://www.mariaberenicedias.com.br>>. Acesso em 17 de outubro de 2011.

DIAS, Maria Berenice. **O direito a um lar.** Acesso em: <<http://www.mariaberenicedias.com.br>>. Acesso em 10 de março de 2012.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.** São Paulo: Ática, 1999.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro.** 21ª ed. 5º vol. Direito de Família. São Paulo: Saraiva, 2006.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas. nº 100, p. 691-713. out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Tradução: Stephania Matousek. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Lafonte, 2012.

ERTEL, Tatiana. ZACHARIAS, Dulce Grasel. A autoridade dos pais na educação dos filhos. In: IV Jornada de Pesquisa em Psicologia: desafios atuais nas práticas da psicologia. 2011. Santa Cruz do Sul. **Anais Eletrônicos.** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2011. Disponível em: <[http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada\\_psicologia/article/view/10198/23](http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/10198/23)>. Acesso em 07 de junho de 2013.

FACHIM, Luiz Edson. **Elementos Críticos do Direito de Família: Curso de Direito Civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

FACHIN, Luiz Edson. **Direito além do novo código civil: novas situações sociais, filiação e família**. Revista Brasileira de Direito de Família, nº17 – Abr-Mai/2003.

FERRARINI, Letícia. **Famílias simultâneas e seus efeitos jurídicos: pedaços da realidade em busca da dignidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. DIAS, Adelaide Alves. **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e a educação: direitos e deveres dos alunos**. São Paulo: Verbatim, 2011.

FERRERÓS, Maria Luisa. **Como educar seu filho com limites e amor**. Tradução de Sandra Martha Dolinski. São Paulo: Academia de Inteligência, 2012.

FILHO, Teofilo Bacha. **Educação para uma cultura da tolerância**. SESC: seminário cultura e intolerância. São Paulo: novembro de 2003. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/79.rtf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2013.

FONTES, Adriana do Carmo Corrêa. **Multiculturalismo e transformação**. In: Revista Educação em Destaque, nº 5. Jan./jul. 2010. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1275476437.pdf>. Acesso em 29 de janeiro de 2013.

FRANÇA, R. Limongi. **Hermenêutica Jurídica**. 11ª. ed. rev. São Paulo: RT, 2011.

FRANZOLOSO, Mariana Ribeiro. FERREIRA, Adriana Martins. Disciplina na história da educação: um paralelo entre Herbart e Montessori. In: IX Congresso Nacional da Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3261\\_1779.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3261_1779.pdf)>. Acesso em 15 de maio de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Orlando. **Direito de família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro. Vol. VI. Direito de família.** São Paulo: Saraiva, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOUVEIA, Valdiney V. ROS, María. **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados.** São Paulo: Senac, 2006.

GRISARD FILHO, Waldyr. **Famílias reconstituídas: novas uniões depois da separação.** 2ª edição. São Paulo: RT, 2010.

GRÜNSPUN, Haim. **A autoridade dos pais e a educação da liberdade.** São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Técnico Jurídico.** 3ª ed. São Paulo: Rideel, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HART, Stuart N. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho.** Porto alegre: Artmed, 2007.

HERRMANN, Fábio. **Andaimes do real: o cotidiano.** São Paulo: Vértice, 1985.

HOURLAKIS, Antoine. **Aristóteles e a educação.** São Paulo: Loyola, 2001.

ISRAEL, Jean-Jacques. **Direito das liberdades fundamentais.** Barueri: Manole, 2005.

KÜMPEL, Vitor Frederico. **Noções gerais de direito e formação humanística.** São Paulo: Saraiva, 2012.

LAMENZA, Francismar. **Os direitos fundamentais da criança e do adolescente e a discricionariedade do Estado.** Barueri: Manole, 2011.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2009.

LEISTER, Margareth Anne. TREVISAM, Elisaide. A tolerância e os direitos humanos: aceitar o multiculturalismo e as diversidades para viver uma cultura democrática. **Revista Mestrado em Direito.** Osasco, n. 1, p. 199-227, fev. 2012.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Famílias monoparentais.** São Paulo: RT, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen júris, 2003.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Entidades familiares constitucionalizadas para além do numerus clausus**. <<http://ibdfam.com.br>>. Acesso em 5 de abril de 2012.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Princípio jurídico da afetividade na filiação**. <<http://ibdfam.com.br>>. Acesso em 7 de abril de 2012.

MADALENO, Rolf. MILHORANZA, Mariângela Guerreiro. **Direito de Família e Sucessões**. Sapucaia do Sul: Notadez, 2008.

MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre pais e filhos: como falar e agir no dia-a-dia das relações familiares**. 29<sup>a</sup> ed. São Paulo: Integrare, 2008.

MATOS, Ana Carla Harmatuik. **As famílias não fundadas no casamento e a condição feminina**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e aplicação do Direito**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

MELO, Eduardo Rezende. **Crianças e adolescentes em situação de rua: direitos humanos e justiça**. São Paulo: Malheiros, 2011.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 4<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORANGE, Jean. **Direitos humanos e liberdades públicas**. 5<sup>a</sup> ed. Barueri: Manole, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2<sup>a</sup> ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO, 2000.

MUNIZ, Francisco José Ferreira. **O direito de família na solução dos litígios**. In:\_\_\_\_\_. Textos de Direito Civil. Curitiba: Juruá, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, José Francisco Basílio de. **Guarda, visitação, busca e apreensão de menor.** Inclui estudo sobre guarda compartilhada. 2. ed. Rio de Janeiro: Espaço Jurídico, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa (org). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em 07 de abril de 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 09 de abril de 2013.

PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos. FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. *et al.* 10ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

PELUSO, Antonio Cezar. NAZARETH, Eliana Riberti (orgs.). **Psicologia, direito e sociedade: encontros possíveis.** São Paulo: Quartier Latin, 2006.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Família e Solidariedade: teoria e prática do direito de família.** Rio de Janeiro: IBDFAM – Lumen Juris, 2008.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do direito de família.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 20ª ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2011.

PIAGET, Jean. **Pedagogia.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense.

PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2003.

PILETTI, Nelson. PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação: do positivismo aos estudos culturais.** São Paulo: Ática, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

RAMOS, Carmem Lucia Silveira. **Família Sem Casamento: De Relação Existencial de Fato a Realidade Jurídica.** Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

REIS, Marcus Vinícius. **Multiculturalismo e direitos humanos**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/spol/pdf/ReisMulticulturalismo.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2013.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Direitos fundamentais: retórica e historicidade**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SANTOS, Romualdo Baptista dos. **A tutela jurídica da afetividade – os laços humanos como valor jurídico na pós-modernidade**. Curitiba: Juruá, 2011.

SCRIPTORI, Carmem Campoy. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, vol. 14, nº 15, p. 169-183, jan./dez. 2007. ISSN (eletrônico): 2236-044. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/164/231>>. Acesso em 13 de abril de 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SIDEKUN, Antonio. Cultura e Alteridade. In: TREVISAN, Amarildo. TOMAZETTI, Luiz Elisete M. **Cultura e Alteridade: Confluências**. Ijuí: UFSM, 2006, p. 52-63. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/livrocultura.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2013.

SIERRA, Vânia Morales. **Família: teorias e debates**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 19ª ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVA, Maria José Albuquerque da. BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. In: **Revista Diversa**, nº 1. Jan./jun. 2008. p. 51-66. Disponível em: <http://www.fit.br/home/link/texto/Multiculturalismo.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2012.

SILVA, Paulo Lins e. **A interação do afeto nas relações de família**. <<http://ibdfam.com.br>>.

SILVA, Reinaldo Pereira e. **Biodireito: a nova fronteira dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2003.

SILVIA, Maria de Fátima Alflen da. **Direitos Fundamentais e o novo direito de família**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2006.

SOUSA, Ana Paula de. JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 44/7. 10 de enero de 2008. Disponível em:

<<http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf> >. Acesso em 06 de junho de 2013.

SOUZA, Carlos Aurélio Mota de. CAVALCANTI, Thais Novaes (orgs.). **princípios humanistas constitucionais: reflexões sobre o humanismo do século XXI**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2010.

SOUZA, Ivone Maria Candido Coelho de (Org.). **Parentalidade – análise psicojurídica**. Curitiba: Juruá, 2009.

SYDOW, Evanise. MENDONÇA, Maria Luisa (orgs.). **Direitos humanos no Brasil 2008 – relatório da Rede Social De Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo, 2008.

SYDOW, Evanise. MENDONÇA, Maria Luisa (orgs.). **Direitos humanos no Brasil 2009 – relatório da Rede Social De Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo, 2009.

SZANIAWSKI, Elimar. **Direitos de personalidade e sua tutela**. São Paulo: RT, 1993.

TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TOLOI, Maria Dolores Cunha. **Sob o fogo cruzado: conflitos conjugais na perspectiva de crianças e adolescentes**. São Paulo: Ágora, 2010.

TREVISAN, Amarildo Luiz. TOMAZETTI, Elisete Medianeira. ROSSATTO, Noeli Dutra (orgs). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2013.

UNESCO. **Valores que não tem preço – texto para aprofundamento e reflexão**. Programa de Formação de Educadores em Valores Universais, ética e cidadania. São Paulo: Palas Athena.

UNICEF. **Kit Família Brasileira Fortalecida**. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10178.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10178.htm)> Acesso em 01<sup>o</sup> de junho de 2013.

VELASQUEZ, Miguel Granato. **O papel dos pais e os limites na educação dos filhos**. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/o\\_papel\\_dos\\_pais\\_e\\_os\\_limites\\_na\\_educacao\\_dos\\_filhos.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/o_papel_dos_pais_e_os_limites_na_educacao_dos_filhos.pdf). Acesso em 06 de junho de 2013.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil. Vol. 6. Direito de Família**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2006.



VIANNA, Guaraci de Campos. **Direito infanto-juvenil: teorias, prática e aspectos multidisciplinares**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2004.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil**. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 49/5. 25 de mayo de 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2964Moraes.pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2013.

WAMBIER, Teresa Arruda Alvim. LEITE, Eduardo de Oliveira. **Repertório de Doutrina Sobre Direito de Família. Aspectos Constitucionais, Civis e Processuais**. Vol. 4. São Paulo: RT, 1999.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2002.

ZANINI, Leonardo Estevam de Assis. **Direitos da personalidade: aspectos essenciais**. São Paulo: Saraiva, 2011.