**O papel Internacional dos Direitos Humanos na realidade das mulheres afegãs: - uma análise sob o viés regressivo ao direito à educação no Afeganistão**

Maria Gabrielly de Sousa 1

Nathallia Raphaella Dias 2

Adriana Marques Aidar3

**RESUMO**

Este estudo objetivou compreender o contexto histórico do País entre a primeira tomada de poder pelo Talibã no Afeganistão em 1996, com sua posterior retirada após a invasão norte-americana em 2001 e a conjuntura atual com a retirada das tropas americanas e a definitiva tomada de poder em 2021. Analisando, sob a égide da Educação, seus aspectos histórico-culturais e sua relevância no cenário mundial, identificando o papel da educação na realidade de meninas e mulheres afegãs, demonstrando sua necessidade fundamental para o crescimento e evolução, não só desta minoria descriminada, mas também do País como um todo. Por fim, visou-se entender as dificultades das meninas e mulheres quanto ao acesso a educação local, a forte têndencia cultural a ser considerada no debate em comento e a complexidade do debate quanto a consolidação dos direitos Humanos no Afeganistão.

**Palavras-chave**: Direitos Humanos. Educação. Afeganistão. Cultura.

**The International Role of Human Rights in the Reality of Afghan Women: - An Analysis of the Regressive Bias to the Right to Education of Afghanistan**

**ABSTRACT/RESUMEN/RÉSUMÉ/SOMMARIO**

This study aimed to understand the historical context of the country between the first seizure of power by the Taliban in Afghanistan in 1996, with its subsequent withdrawal after the American invasion in 2001 and the current situation with the withdrawal of American troops and the definitive seizure of power. in 2021 Analyzing, under education, its historical aspects and its education in the environment, identifying the role of world education in the reality of Afghan girls and women, demonstrating its fundamental need for the and evolution, not only of this discriminated minority, but also of the country as a one all. Finally, the aim was to understand how girls and women's difficulties in local education, a strong cultural trend is not considered in the debate regarding access and the complexity of the debate regarding the consolidation of human rights in Afghanistan.

**Key words:** Human rights. Education. Afghanistan. Culture.

1 Acadêmico(a) da 10ª etapa do curso de Direito da Universidade de Uberaba. *Maria\_gabrielly98@hotmail.com.*

2 Acadêmico(a) da 10ª etapa do curso de Direito da Universidade de Uberaba. *Nathalliaraphaella@live.com* 3 Doutora em Sociologia pelo IESP/UERJ. Mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea - Linha de Pesquisa: Ética e Conhecimento pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Observatório Aura. Professora permanente do Mestrado em Educação da Universidade. *adriana.aidar@uniube.br*

# INTRODUÇÃO

Os direitos são entendidos na ótica liberal ocidental como normas legais expressas por uma autoridade competente, que garantem, em razão do princípio igualdade democrática, igual dignidade a todos os indivíduos que habitam sob a jurisdição Estados nacionais e, juntamente, é um dos parâmetros que tornam o exercício do poder estatal autêntico. (1994, p. 14; ISHAY, 2004).

No meio internacional, foi durante a segunda metade do século XX que se deu o processo de consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH), cujo marco fundador é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A DUDH constitui um sinal gigantesco na história, significativamente e, embora as raízes dos direitos humanos possam ser buscadas em várias tradições e religiões considera-se que esse documento jurídico representou a síntese dos valores do ocidente naquele período, a conjunção das tradições culturais e religiosas europeias e influência norte-americana.

Esse influente documento regulamentar internacional expôs os direitos humanos como direitos civis e políticos universais, ampliado a todos os indivíduos do planeta, que necessitariam ser garantidos pelos Estados nacionais, incumbidos por garantir os direitos de cidadania em seus territórios. Nesse plano internacional nascente, coube ainda aos Estados nacionais o encargo de criar, fiscalizar e garantir os direitos definidos na Declaração, mas, agora coagidos, no mínimo moralmente, por organizações internacionais e, nas próximas décadas, igualmente por motivos sociais e redes de ativismos transnacional.

Este artigo tem como objetivo tratar das tensões que envolvem direitos humanos e multiculturalismo, tendo como destaque o debate contemporâneo assume identificação da diferença como um princípio fundamental para execução e resguardo dos direitos humanos. Ademais, explicando o conceito de direitos humanos dentro da teoria universal, sendo uma concepção simplista e ingênua; levando em consideração a noção de relativismo cultural. Focando-se com base na educação dentro dos direitos humanos, com o objetivo de demostrar como a educação é fundamental para um desenvolvimento de toda uma nação, para trazer uma maior conscientização no que diz respeito aos direitos humanos.

**2. DIREITOS HUMANOS: UNIVERSALISMO VS RELATIVISMO**

Os Direitos Humanos são frutos resultantes de acontecimentos históricos, europeus, passando-se para internacionalmente circunscrito após experiências terríveis dos horrores das duas guerras mundiais, dos regimes liberticidas e totalitários, das tentativas “científicas” e em proporção industrial de extermínios dos judeus e dos “povos inferiores”. Este período resultou no lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki, e terminou por conduzir à compreensão da necessidade de um conteúdo existencial mínimo dentro do espectro dos direitos humanos que, consequentemente, impedisse que tais barbáries voltassem a acontecer. TOSI afirma que:

Em primeiro lugar, os direitos humanos são fruto de uma história. Ainda que existam discordâncias sobre o início desta história, é possível reconstruir a trajetória dos direitos humanos na cultura ocidental tomando por base dois ângulos de análise: a história social que enfatiza os acontecimentos, lutas, revoluções e movimentos sociais, que promoveram os direitos humanos, e a história conceitual que se debruça sobre as doutrinas filosóficas, éticas, políticas, religiosas que influenciaram e foram influenciados pelos acontecimentos históricos. (TOSI, 2005, p. 9)

Frente ao cenário retratado, notou-se a real necessidade da defesa de direitos inerentes a pessoa, o que se denomina atualmente como direitos humanos. Os líderes políticos das maiores potências mundiais conceberam, na data de 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas) e encarregaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de viabilizar a paz entre as nações, acreditando que a promoção das normas primordiais da natureza humana fossem a condição *sine qua non* para uma paz infindável.

Consequentemente, um dos atos exordiais da Assembleia Geral das Nações Unidas foi a proclamação, em 10 de dezembro de 1948, de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, do qual o primeiro artigo afirma: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Prestando uma clara referência às três palavras de ordem da Revolução Francesa de 1789 (*Liberté, Egalité, Fraternité*); reunindo assim as principais correntes políticas contemporâneas. A DUDH trouxe uma reunião de direitos advindos das revoluções burguesas, sendo esses os direitos de liberdade, civis e políticos e também um indicativo da necessidade de estruturação dos Estados para assegurarem direitos econômicos e sociais (que foram explicitados em um pacto adicional chamado de Protocolo de San Salvador), igualmente retiradas do cristianismo social (direitos de solidariedade). Prolonga-se uma sequência de normas outrora que estavam desacolhidas tal qual a proibição da escravidão, proibição a tortura, igualdade perante a lei, direito a um julgamento justo, igualdade de direitos entre homens e mulheres, proclamou o direito dos estrangeiros, a liberdade de participação políticas direta e indiretamente, entre vários outros.

Haja vista a índole histórica dos direitos humanos, recebe destaque o parecer contemporâneo desses direitos, que foi inserido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e autentificada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. A Declaração de Direitos Humanos de Viena foi subscrita por 171 Estados, o que nos leva a deduzir que a Declaração de 1993 expande o entendimento acerca da universalidade desses direitos.

Ademais, nos últimos cinquenta anos a ONU providenciou um acervo de conferências exclusivas para aumentar a quantidade de bens que deveriam ser tutelados. Não obstante, esse meio deu origem a subdivisões dos direitos humanos – sendo a mais comum aquela que os categoriza em quatro dimensões. Dessa maneira, os direitos de primeira dimensão incluem os direitos civis e políticos; os de segunda, os direitos econômicos, sociais e culturais, os de terceira têm característica difusa, visto que abarcam os direitos de solidariedade e os últimos são classificados como os decorrentes da democracia e do pluralismo político.

No entanto, a quarta dimensão é um conceito novo de direitos ainda em discussão, pois se refere aos direitos da humanidade à democracia, e das futuras gerações que criaram uma responsabilidade para com a nossa geração, melhor dizendo, um compromisso de deixar o mundo em que vivemos e conhecemos, melhor, ou menos ruim para as próximas gerações.

Assim que os princípios contidos na Declaração são minuciados e estabelecidos em tratados, convenções, protocolos internacionais e Constituições, os direitos humanos se tornaram matéria de direito internacional tanto quanto dos ordenamentos internos, as mais diversificadas violações da dignidade da pessoa humana estão, daí em diante, sendo constantemente observadas, policiadas e até discutidas internacionalmente, quando os métodos de proteção criados se apresentam imperfeitos ou exíguos.

Os direitos humanos dão origem a algo mais do que a simples dimensão jurídica, por esse motivo, é preciso que eles encontrem um amparo na cultura, na história, na tradição, nos costumes de uma sociedade e se tornem, decerto, partículas do seu *ethos* coletivo, de sua paridade cultural e de sua maneira de ser. No momento em que falamos em cultura, é significativo deixar claro que não estamos estabelecendo limite a um olhar tradicional de cultura como conservação dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Neste sentido, entende-se a educação como um espaço de disputa não apenas do olhar que conserva, mas também do *locus* de mudança e da inclusão da diferença – o que vai ao encontro do disposto na DUDH para que cada nação “se esforce através do ensino e da educação, por promover o respeito por esses direitos e liberdades e pela adoção de medidas progressivas de carácter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva”.

A implementação dos direitos humanos produz tensões, entre elas está a da relação entre universalismo e relativismo cultural, Conforme Flávia Piovesan (2009, p. 3) “para os universalistas porque há o mínimo ético irredutível, há essa ideia de dignidade como valor intrínseco a condição humana. Para os relativistas a cultura é a fonte dos direitos humanos, portanto não há como sustentar uma ética universal.”

O Universalismo então é a recomendação da formação de um padrão universal de direitos humanos, admissível a toda nação e quaisquer culturas tendo com base apenas a condição de pessoa humana, sem ter em conta acerca da raça, sexo, cor, religião, origem, nacionalidade, língua ou qualquer outra dessas circunstâncias advindas da diversidade. A questão do Universalismo Cultural equivale à defesa de que todo ser humano possui um valor intrínseco, em decorrência justamente de sua condição de pessoa humana, que é inalienável e de aplicação universal.

A dignidade que provém da existência humana, livremente, justifica o amparo conferido pelos direitos humanos, um agrupamento de liberdades e garantias consideradas cruciais a todo indivíduo, e que, consequentemente, atravessa as diferentes culturas e arquétipos de organização e formação sociais. A dignidade humana é o aspecto comum, a conexão entre todos os seres humanos, estruturando uma comunidade universal, então as divergências geográficas, étnicas, políticas, econômicas e religiosas são redundantes para a restrição de seu âmbito de existência.

Embora a Declaração de Direitos Humanos de Viena ter reiterado o caráter universal desses direitos, na atualidade há preocupação por parte dos relativistas na concepção de uma norma que esclareça a ineficácia universal dos direitos humanos, tendo como base o respeito às culturas das sociedades. Nos lugares em que domina uma visão teocêntrica do mundo, como é o caso na cultura islâmica, exemplificando, interroga-se a validade e a aplicação desses direitos, que com frequência entram em choque com os preceitos religiosos que governam esses povos.

Primeiramente, os relativistas estabelecem que toda a tradição de direitos humanos se baseia na ideia de “direitos”, à medida que outros povos, como aqueles subalterno à cultura islâmica, dispõe de uma forte compreensão de “deveres”. O Corão determina quatro parâmetros diferentes para a convivência, que integra direitos, responsabilidades, relacionamentos e papéis (PEIXOTO, 2007).

O conceito ocidental de direito humanos se funda em uma visão antropocêntrica de mundo, entretanto outras culturas, como a islâmica, partem de uma ótica teológica. Em suma, há uma sobrevalorização do indivíduo e da sua liberdade, como modelo em alguns padrões éticos, por outro lado, há a valorização do coletivo e de suas obrigações na presença de Deus.

A alegação de que os direitos provenientes de uma determinada cultura são universais, representa um manifesto óbvio na forma de imperialismo do ocidente sobre as demais culturas. Segundo os defensores do relativismo cultural, a idealização dos direitos humanos deve considerar as particularidades, visto que é necessário “que o homem se reconheça, se identifique com os valores defendidos e isso não será possível abstraindo o homem do seu contexto cultural” (PEIXOTO, 2007).

**3. UMA CONCEPÇÃO MULTICULTURAL DE DIREITOS HUMANOS**

A expressão “multiculturalismo” tem sido usada para intitular uma ordem de políticas em curso em inúmeras partes do mundo, independentemente das metas que se pretendam alcançar e do tópico ideológico que as execute. O que essas políticas têm em comum é uma análise otimista das heranças culturais, principalmente das minorias étnicas existentes dentro de um povo. Aquilo que se busca com o multiculturalismo é reconhecer as contribuições artísticas e políticas das minorias para apresentá-las numa sociedade mais tolerante.

Cada nação se desenvolve e se fortalece em um legado, com determinados valores intuitivamente de qualquer indagação. Por isso, é muito difícil determinar a todas as diversas culturas e tradições a definição atual de direitos humanos, por muitos pensada como universal.

É possível ser, então, a defesa da representação de que a política dos direitos humanos é, em suma, uma política de marca cultural. Dessa maneira, ao dizer sobre cultura é falar de diferenças, de fronteiras, de autonomia e particularismo. Por conseguinte, ficaria contraditório tratar os direitos humanos como universais e multiculturais paralelamente. Com essa nova abordagem se aplica a conceituação de tolerância, abordado por Bobbio (2002), para a área dos direitos humanos, acreditando ser útil para uma compreensão destes direitos em diversos povos.

Se mergulharmos somente nos últimos quarenta anos, é possível declarar que a globalização trouxe, outras coisas a mais, grande mobilidade geográfica, expandindo a imigração e acrescendo a diversidade em cada Estado. Simultaneamente, o mesmo fenômeno da globalização produziu um aumento exponencial da comunicação e dos intercâmbios econômicos e culturais.

Fato este que fez crescer um contato maior entre culturas variadas, e concerne no resultado aceitável de colocar à prova os limites da heterogeneidade. O contratempo se encontra, certamente, com outra problemática ainda mais intensa: o da conexão entre direito e moral. Encontram-se razões para amparar que a universalidade dos direitos apenas pode basear-se em uma moral universal.

Nesta conjunção, a hermenêutica mostrada por Bernstein (1983) pode ser o caminho para um ponto de vista multicultural dos direitos humanos. O debate da hermenêutica é uma forma de ser no mundo, isto é, para se conectar com as pessoas, ou até mesmo com as distintas culturas, relaciona-se necessariamente a compreensão.

A hermenêutica diatópica não é uma tarefa para uma só pessoa escrever, estando inserido em uma só cultura, é preciso expandir a pesquisar e debate para outras culturas e outras nações.

Contudo, se passarmos a analisar o mundo contemporâneo deste ponto de vista resulta em problema, principalmente se levarmos em consideração a teoria cultural dos séculos XIX e XX buscavam destacar a ausência nítida de desigualdade culturais entre os povos, tal como sua vocação para a “inclusão”. Por meio do avance da globalização desde a Segunda Grande Guerra, relacionados ao aperfeiçoamento tecnológicos, emergiu uma realidade diferente daquela teoricamente articulada.

Aliás, o que se entende nos dias de hoje é que buscar refúgio utopia de que as culturas são afastadas e compostas de uma “lógica interna própria”, é moral e politicamente injustificável. Enxergamos através dessa dificuldade, tal como, quando a população de um país, esgotada diariamente por informações globais, critica precisa postura governamental ou decide uma eleição, porque, na realidade, o discurso político tende a ser, ele mesmo, globalizado.

Perante o exposto, entende-se que nas duas últimas décadas, o que se tem procurado é criar convicções e teorias que sejam razoáveis para lidar com uma “sociedade multicultural”. No campo do pensamento social e político, logo, a “diferença” não é apenas politicamente reconhecida, mas igualmente muito invocada para alegar direitos políticos específicos. Destarte, pode-se dizer que o pensamento multiculturalista seria pós-nacionalista, embora que identifique a existência de diversas culturas residindo dentro do mesmo sistema político. Conjuntamente, o multiculturalismo pode entrar em conflito com os valores universais destacado no Estado liberal moderno, igualmente no que diz respeito aos direitos humanos e às garantias de participação igualitária nas instituições sociais.

**4. A EDUCAÇÃO COMO CULTURA E SUA FUNÇÃO SOCIAL**

Neste tópico, a pesquisa se volta para a compreensão da educação em si, e o que ela representa para cada sociedade. É sabido que a cultura varia a depender do local e do tempo. Essa premissa também pode ser aplicada à educação.

No ocidente, a ideia do que é educação e seu acolhimento como direito primordial, para a maioria das pessoas, está diretamente ligado a um sistema construído ao longo dos séculos, no qual a sala de aula e os conhecimentos científicos foram sistematizados. Quando se reconhece um sistema de educação avançado, e comum levar-se a imaginar os denominados países de primeiro mundo.

Entretanto, a palavra educação possui múltiplos significados, o que ultrapassa a barreira da sala de aula. Segundo Romanelli (1960), sua origem advém do verbo em latim ‘*educare’,* cuja acepção primitiva traz o significado de “criar, nutrir e fazer crescer”. Etimologicamente, pode-se dizer que educação significa “trazer luz à ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade.

Para o autor Carlos Rodrigues Brandão (2017), em seu livro “educação como cultura”, a educação está ligada ao meio cultural vivenciado pelo homem e possui diversas facetas dependendo do contexto analisado. Um de seus trechos traz as palavras escritas por um índio nativo-estadunidense em uma carta endereçada aos homens brancos do Estado da Virgínia, que os inquiriram a imergir alguns de seus homens à sociedade em que viviam:

[...] aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.” ... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros [...] (2017, p. 04)

As palavras do líder indígena ilustram o quanto a educação está intrinsecamente ligada a construção cultural. A título de exemplo, ao se considerar uma localidade com um sistema econômico baseado na propriedade privada e no capitalismo, nota-se que a educação acompanhará esses valores e terá como propósito repassar ensinamentos que preparam os jovens para seus futuros trabalhos. Assim como se pode dizer que para os indígenas a educação é transferida por meio de suas tradições e conhecimentos pertinentes a vida levada no local em que vivem.

Segundo o filósofo Paulo Freire (2011a, p. 30) a “cultura se define a partir de tudo que o homem cria”. Nesse mesmo sentido, os pensadores Lopes, Mendes e Faria, fazem uma referência de Vygotsky, aduzindo que:

Observando conceitos e definições, se pode compreender que a cultura se denomina a partir de tudo que circunda o homem, tudo que é visto, ouvido, aprendido, e conhecido, na sua interação social durante toda sua existência, tudo que se refere ao homem em sociedade e, especialmente, se refere a toda a sua produção: bens materiais e bens simbólicos. (LOPES, MENDES, FARIA. 2005. p. 13 *apud* VYGOSTSKY)

Por este ângulo, Vygostsky (2007) discorre sobre como a educação compreende o homem como uma agregação biossocial, que se constitui e se transfigura a partir dessa relação, e se desenvolve sob a ótica de uma relação dialética com a sociedade. Isto significa que, o homem forma e é formado pelo ambiente que o cerca.

Fatores sociológicos e culturais podem interferir diretamente na vida social do ser humano e na forma em que se massifica a educação. Isto porque algumas culturas possuem dogmas religiosos rígidos que podem interferir negativamente no exercício de direitos fundamentais. O cuidado quanto à relação homem-cultura-religião pode ser um fator a ser considerado quando a vida de certos grupos sociais for diretamente atingida por práticas ou crenças que as privem de direitos humanos básicos e consolidados internacionalmente, com ênfase a educação.

O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2017, p. 14) acredita que a cultura pode ser usada como uma ‘arma’ pelo Estado, e que, ao utilizá-la como meio de alienação, poderá reprimir ou retirar dos indivíduos direitos básicos. Isso os transformariam em cidadãos cegos e incapazes de usufruir da criticidade político-social e de buscar meios à sua liberdade intelectual, física ou social. Sendo assim, a existência de uma cultura alienada é capaz de impedir o usufruto da sua máxima capacidade como Ser humano vivente dentro de uma sociedade.

Dessa forma, entende Brandão:

A cultura alienada é o solo onde floresce no oprimido uma consciência alienada. Esta consciência é um nevoeiro que o impede de ver e pensar a dominação tal como ela se reproduz e oprime. Ela é o que impede o povo de compreender sob que condições existe e, portanto, ela impede uma ação política a ser exercida contra ela própria. (BRANDÃO, 2017, p. 25)

Apesar da diversidade nas formas de transmissão de conhecimento, fato é que a importância da educação na formação do homem é incontroversa. Segundo Morin (2014, p. 11) a educação abrange todas as dimensões humanas e “sua função se baseia na transmissão, não do simples saber, mas de uma cultura que possibilite o entendimento acerca da nossa condição e que nos auxilie a viver.”

Nesse sentido, infere-se que a sociedade deve manter-se vigilante quanto a imposições culturais distorcidas que levam indivíduos a serem considerados indignos de certos direitos tratados como fundamentais. O meio cultural é a base para solidificação da educação no meio social, isto porque, a educação, dentre suas inúmeras funções, é claramente responsável pelo crescimento e aperfeiçoamento do homem que, por ventura, devolve seu conhecimento ao mundo.

Segundo às pesquisadoras Fátima Cunha Ferreira Pinto e Érika Dias (2018), quanto maior a capacidade crítica do ser humano, “maior será a transmissão do conhecimento, maior o nível do debate e da consciência com os deveres e as responsabilidades na defesa e na promoção dos direitos humanos e sociais.”

No mesmo sentido, Nunes e Souza (2013, p.14) entendem que “a Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos”. Dessa forma, certamente pode-se dizer que a educação é capaz de modificar a realidade social e ‘libertar’ o indivíduo de ideias que o restringe, para ampliar sua consciência como Ser passível de direitos deveres em uma sociedade.

O ganhador do Nobel da economia James Heckman, pesquisou durante anos a importância da solidificação do ensino primário na vida do ser humano. Dentre os resultados de sua pesquisa, chegou-se à conclusão de que um dólar gasto por pessoa com o ensino primário de qualidade pode poupar de 7 a 10 por cento ao ano por indivíduo. Isso porque, o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos de uma pessoa em sua fase inicial de vida pode moldar toda uma geração com bons hábitos, conhecimentos gerais sobre saúde, dentre outros aspectos que gerarão economias com o sistema prisional, sistema de saúde e outros âmbitos relevantes da sociedade.

Conclui-se, portanto, que países que negligenciam a educação de suas crianças terão graves consequências em seu futuro, tendo em vista a massivo prejuízo de potenciais e habilidades que perderá de seus indivíduos. A função social da educação ultrapassa a esfera pessoal e psicocognitiva do ser humano, e atinge a coletividade ao gerar transformação social e comportamental das pessoas.

No cenário onde as pessoas obtiverem uma educação de qualidade e conseguirem, em detrimento desta, desenvolverem suas habilidades e colocá-las em práticas, será possível identificar a evidente evolução da sociedade. Mostra-se, portanto, uma vertente de pensamento importante para o estudo da evolução humana que sempre foi discutida e negligenciada pelo poder público de muitos países.

**5. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E FUNDAMENTAL**

As reflexões contemporâneas voltadas ao tema da educação ganharam maior visibilidade no século XX. Fora neste século que se ampliou a massificação das discussões acerca dos direitos humanos, políticos e civis. Após a segunda guerra mundial, um comitê internacional liderado por Eleonor Roosevelt, após intensas discussões, formou diretrizes descritas a todas as pessoas com intuito de evitar que as atrocidades cometidas na guerra supracitada se repetissem. Assim, formou-se a Declaração Universal dos Direitos humanos, no ano de 1948.

Neste documento, que atualmente possui 193 países signatários, o artigo 26 estabeleceu de forma clara a disposição quanto às diretrizes sobre a educação a serem garantidas pelos países-membros que assinaram a Declaração, a saber:

“1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.”

Outro importante documento redigido no século XX, na mesma sistemática, ocorreu no ano de 1993, chamada de Declaração de Viena, que solidificou outros direitos fundamentais em seu texto, como exemplo o direito a solidariedade, à paz e ao desenvolvimento.

Os autores Machado e Oliveira (2001) reconhecem esse século como sendo o que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano. Sendo assim, é incontroversa a importância da assinatura dos países em declarações, protocolos e acordos internacionais com o fim de implementar políticas positivas, ampliar e expandir as garantias quanto aos direitos humanos, em especial, o direito a educação.

Em contrapartida, apesar de vivenciarmos o século XXI, no qual se esperava grande evolução humana com relação às reflexões relativas aos direitos humanos, alguns locais no globo ainda relutam em progredir com essas discussões.

Nesse cenário, estas localidades estão fadadas a caminharem a passos lentos quando se fala na efetivação dos direitos humanos, isto porque, a educação reflete diretamente na sociedade como um todo. Conforme entende Machado e Oliveira (2001, p. 57) “além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem”.

O acesso a educação significa, em primeiro lugar, fator decisivo para consumação dos demais direitos das pessoas e sua coletividade, o que contribui diretamente com sua qualidade de vida, bem como à evolução da sociedade. Desse modo, o direito a educação se evidencia fundamental para o crescimento do ser humano, portanto, não há óbice quanto a sua importância na vida social.

Noutra ponta, vale ressaltar que os direitos humanos possuem certo caráter subjetivo, necessitando de reconhecimento e práticas concretas para sua consolidação. Conforme entende Marilena Chauí, a prática de declarar direitos “não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos”. Por isso, a declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, e exige o consentimento social e político. (CHAUÍ, 1989, p.20)

Sendo assim, uma vez firmado o entendimento de que a educação é um direito fundamental e universal, pode-se estender a discussão quanto a necessidade de sua efetivação e implementação positiva dentro das sociedades. Para Giuseppe Tossi (2005, p. 14) “os instrumentos e as garantias jurídicas de proteção dos direitos humanos, são ferramentas indispensáveis para a efetivação dos DH, e constituem um aspeto fundamental para que os direitos não se tornem meras afirmações retóricas.”

**6. O CASO DO AFEGANISTÃO**

**6.1 CONTEXTO HISTÓRICO**

O**Afeganistão** é um país da Ásia Central, localizado em uma das regiões mais conflituosas do [Oriente Médio](https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/oriente-medio.htm). Com uma população predominantemente islâmica, a história do Afeganistão está vinculada às sucessivas invasões de forças militares estrangeiras no país, como é o caso da invasão soviética no ano de 1979 e a estadunidense em 2001.

Durante os séculos, o país foi palco de guerrilhas e impasses políticos, o que ocasionou diversas reviravoltas em seu governo. Alguns destes tinham uma visão mais avançada com relação aos direitos humanos e a igualdade de gênero, já outros seguiam a linha mais rígida de sua cultura. Em 1920, houve a revolução de Saur, com o clã Amullah, que tentou introduzir alguns direitos sociais junto a sua rainha Soraia, famosa por retirar o véu em público. Durante seu governo, Saur tentou promover a educação obrigatória de meninas e proibir práticas como a venda de garotas para se casarem (NORBERG, 2016, p. 50). Contudo, esses ideais não foram bem vistos pela população local que, tomados por suas fortes crenças, resistiram fortemente a tais reformas, e conseguiram afastar o Rei sob ameaça de golpe de Estado, obrigando-o a abdicar do trono em 1929. A repórter Jenny Norberg (2016, p. 52), estudiosa da cultura e história local, passou meses morando no país percorrendo províncias para captar relatos, as pessoas locais aludiram que “os homens tribais perderiam suas rendas futuras se não pudessem mais negociar ou vender as filhas como esposas”.

Além do governo de Saur, o governante Mhamed Daud também tentou ampliar os direitos relativos às mulheres após o início de seu governo em 1957. Algumas de suas reformas incluíam a permissão de mulheres a frequentam universidades e a abolição do *‘purdah’*, a prática de isolar mulheres [BBC, 2021]. Contudo, a situação de Mohameud se assemelhou ao do Rei Saur, pois grupos rígidos não aceitaram suas políticas sociais e o forçaram a renunciar ao cargo de chefe do País em 1963. Sua saída se consolidou em 1978, quando a União Soviética derrubou-o totalmente do poder. Em 1979, a URSS invadiu totalmente o País declarando Babrak Karmal o novo governante no País. (PBS, 2021).

Os conflitos e reviravoltas políticas continuaram e, sendo assim, o contexto não se modificou. No ano de 1996, o país foi tomado pelo grupo extremista chamado Talebã, momento no qual as condições das mulheres caíram drasticamente. Isto porque tal grupo segue uma vertente extremamente rígida, fundada em uma interpretação extrema da religião Islâmica, na qual acreditam que as mulheres têm um espaço isolado da sociedade. No espaço de tempo em que ficaram no controle do país, as mulheres foram banidas do mercado de trabalho e proibidas de frequentar qualquer instituição escolar.

No ano de 2001, após o ataque do grupo terrorista *“Al’Quaeda”* às Torres Gêmeas, os Estados Unidos invadiram o Afeganistão, fazendo com que o então governo do Talebã entrasse em colapso. Mesmo com a queda do Talebã, as consequências desse período violento junto às crenças enraizadas pela milícia continuaram presentes no cotidiano das mulheres afegãs e se acentuaram com a retomada do grupo no país em 2021. Ainda que de cultura distinta, nenhum relativismo cultural é capaz de afastar, ou até mesmo atenuar, os crimes cometidos contra os direitos humanos na região.

**6.2 OBRIGAÇÕES LEGAIS E ESTATÍSTICAS GOVERNAMENTAIS**

Quando o novo governo afegão chegou ao poder com o apoio dos EUA, que retirou o Talebã do poder, enxergaram dois grandes pontos críticos: como restabelecer um sistema educacional para metade da população em idade escolar em um país desesperadamente pobre e como ajudar meninas e mulheres que foram impedidas de receber educação durante o governo do Talebã a recuperar o que foram privadas (BARR, 2017).

Conforme a pesquisa de Heather Barr pra a Human Rights Watch (2017), o governo e as organizações não-governamentais (ONGs), com apoio de doadores internacionais, construíram escolas, contrataram e treinaram professores e procuraram meninas e suas famílias para incentivá-las a frequentar a escola. Segundo Anisa Shaheed (2016) “O número real de meninas que, ao longo do tempo, foi à escola é contestado, mas há um amplo consenso de que, desde 2001, milhões de meninas que não teriam recebido nenhuma educação sob o regime do Talebã agora tiveram alguma escolaridade.”

Mas essa conquista foi, de certa maneira, parcial. Apesar dos números otimistas em relação à participação das meninas na educação, ainda há milhões que nunca foram à escola ou que foram à escola apenas por um certo período. O progresso que o governo e seus doadores fizeram para conseguir que as meninas frequentassem a escola nos últimos anos foi um bom começo, mas não uma tarefa concluída.

Vale salientar, que o Afeganistão possui disposições legais expressas quanto a educação no país que, inclusive, não fazem menção a qualquer discriminação de gênero. De acordo com a Lei Constitucional da República Islâmica do Afeganistão, a educação intermediária (básica) é obrigatória e gratuita a todos os cidadãos, o que significa que os alunos devem frequentar até o final da nona aula, de acordo com a Lei da Educação, Decreto nº 56, Diário Oficial , nº 955, 2008, art. 4. No mesmo sentido, o artigo 44 da mesma Lei, trata especificamente da educação das mulheres, no qual se aponta a implementação de programas eficazes para o equilíbrio e desenvolvimento da educação das mulheres.

Além disso, a educação é um direito básico consagrado em vários tratados internacionais ratificados pelo Afeganistão, incluindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotado pelo País em 20 de novembro de 1989 e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ratificado em 16 de dezembro de 1996.

O País, em 1979, também ratificou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), que inclui, em seu artigo 1º, a obrigação de garantir às mulheres direitos iguais aos dos homens, inclusive no campo da educação.

Ainda, conforme dispõe com a lei internacional de direitos humanos, todos têm direito à educação primária gratuita, obrigatória, livre de discriminação. O direito internacional também prevê que o ensino secundário deve estar disponível e acessível a todos. Sendo assim, os governos devem garantir a igualdade no acesso à educação, bem como a educação livre de discriminação. (BARR, 2017).

Por último, a Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação, aceita pelo Afeganistão em 2010, também articula as obrigações dos governos de eliminar qualquer forma de discriminação, seja na lei, política ou prática, que possa afetar a realização do direito à educação. De acordo com a Convenção da UNESCO, os governos são obrigados a desenvolver políticas que “tendam a promover a igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de educação e, em particular, [...] mesmo nível, e que as condições relativas à qualidade da educação ministrada também são equivalentes”.[[1]](#footnote-1)

Apesar das determinações legais dispostas na Lei Afegã e nos tratados adotados pelo país, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estimou que 40% de todas as crianças em idade escolar no Afeganistão não frequentam a escola[[2]](#footnote-2). A UNICEF, considerando a base de dados disponibilizada pelo governo do Afeganistão em 2010-2011 estimou que 66% das meninas afegãs em idade escolar de 12 a 15 anos estão for da escola, em comparação com 40% dos meninos dessa idade. A percentagem de pessoas adultas não se difere muito, entre as mulheres adultas, 19% são alfabetizadas em comparação com 49% dos homens adultos. [[3]](#footnote-3)

Em uma entrevista disponibilizada em 2017 pela revista ‘Human Rights Watch, o Vice-ministro de Educação Geral de Cabul, capital do Afeganistão, Dr. Ibrahim Shinwari constatou que, de 9,3 milhões de crianças que estavam na escola, 39% eram meninas. Além disso, disse que, das 3,5 milhões de crianças que estavam fora da escola à época, 85% eram do sexo feminino.

Um dos grandes obstáculos para com a Educação do país, é falta de confiabilidade quanto aos números disponibilizados pelo governo Afegão. Isto porque, segundo Ali Yawar Adili (2017) “todos esses números são inflacionados pela prática do governo de contar uma criança como frequentadora da escola até que ela não tenha frequentado por até três anos. De acordo com as estatísticas mais otimistas, a proporção de meninas afegãs que frequentam a escola nunca passou de 50%”. Sendo assim, obter-se novas estratégias visando a inserção desses indivíduos à vida escolar torna-se quase impossível. O inspetor geral especial dos Estados Unidos engajado na reconstrução do Afeganistão escreveu que o Ministério da Educação Afegão reconheceu que um grande número de crianças está fora da escola, mas não sabe quantas, quem são, ou suas origens.[[4]](#footnote-4)

Entre os anos de 2001 a 2021, os defensores internacionais da causa educacional fizeram progressos significativos na inclusão de meninas nas escolas. Contudo, sérios obstáculos mantiveram e ainda mantêm grande parte da população feminina fora do âmbito escolar. Antes da retomada do Afeganistão pelo governo do grupo extremista Talebã, os riscos para com a vida escolar de meninas afegãs já eram sólidos e crescentes, o que se acentuou ainda mais.

Portanto, urge grande conscientização para que os órgãos internacionais redobrem seus esforços para mitigar as barreiras à educação primeira das meninas e mulheres do País, trabalhando com mais afinco em busca da universalização do direito a educação e seu reconhecimento como direito fundamental no país.

**6.3 OBSTÁCULOS AO ACESSO À EDUCAÇÃO DE MENINAS AFEGÃS**

O acesso à educação para meninas sempre foi pauta de grande discussão no País. Após análise dos governos anteriores ao regime do Talibã, é possível observar que alguns governantes tentaram incluir progressos sociais aos direitos da mulheres, em especial, à educação. Segundo Rarisson Santos: “[...]embora governos sucessivos tenham anunciado vários programas para promover a educação feminina, os mesmos foram incapazes de traduzir suas palavras em ação, devido a obstáculos políticos, sociais e culturais profundamente enraizados. (Rarissom, 2018 *apud* UNESCO Institute for Statistics, 2007)”

Sendo assim, todos os governos tiveram um obstáculo em comum, a resistência dos moradores locais e líderes tribais que eram fortemente contra progressos relativos à educação feminina.

Conforme dita Hamidullah Bamik (2018) “a insegurança, a pobreza e a falta de escolas para meninas e o declínio das ajudas humanitárias para a educação de meninas são apenas um lado da moeda dos desafios.” Ainda, segundo Shayan (2015), grande parte das dificuldades em inserir meninas no núcleo escolar está ligado as normas culturais rígidas predominantes que proíbem meninas de que frequentarem as escolas e a exigência de respeito à crenças culturais enraizadas por suas respectivas comunidades. (BAMIK, 2018).

Algumas destas normas inflexíveis incluem a proibição de meninas frequentarem escolas mistas e de serem ensinadas por pessoas do sexo masculino, o casamento infantil, a norma cultural que proíbe meninas vítimas de violência sexual de frequentarem as escolas e a falta de estrutura e escolas locais.

Para Mashwani (2017), “culturalmente, as famílias tendem a dar melhores perspectivas aos meninos, em detrimento de meninas”. Desse modo, estudantes do sexo feminino são afastadas do maior patrimônio que um ser humano pode obter - a educação. A análise dos impactos socioculturais no local em comento é primordial para entender as motivações que levam tantas famílias a se recusarem, até os dias de hoje, a inserir meninas no meio escolar.

A cultura do casamento precoce na sociedade afegã facilita a evasão de meninas das escolas. Apesar da Lei constitucional do País ditar a idade mínima de 16 anos para o casamento, mais da metade das meninas afegãs se casam antes dos 19 anos, sendo 40% com idade entre 10 e 13 anos, 32% 14 anos e 27% aos 1 anos (SERAT, 2016). Conforme as pesquisas do jornalista Serat S. (2016), as Nações Unidas afirmaram que sete milhões e trezentas mil meninas se casam antes de atingir a idade legal a cada ano, das quais 12% são meninas afegãs. Esta realidade impede que muitas meninas continuem frequentando a escola, pois, segundo a cultura local, as famílias de seus respectivos maridos é que têm controle sob a permissão de sua educação ou não. (NORBERG, 2016).

Outro fator prejudicial é a proibição de meninas serem ensinadas por professores do sexo masculino. Isto porque, muitas famílias tradicionais não permitem que suas filhas sejam ensinadas por professores homens, especialmente quanto atingem a puberdade. Sendo assim, a escassez de professoras no meio educacional gera a impossibilidade de meninas frequentarem a escola. Diante disso, o autor Bamik expõe:

No contexto educacional, observa-se a existência de menos escolas do ensino fundamental e médio para meninas em comparação com os meninos. Na maioria das províncias do Afeganistão, menos de 20% dos professores são mulheres, o que por si só é um grande problema para as alunas, tendo em vista sua proibição por famílias tradicionais religiosas de serem ensinadas por professores homens. Além disso, 41% das escolas no Afeganistão não têm prédios adequados para o ensino feminino e quando o têm, inexistem banheiros ou água, o que impactos diretamente o acesso de meninas ao ensino. (BAMIK, 2018)

Nesse contexto, as estudantes recorrem a escolas mistas, que geram outro empecilho - se encontram localizadas longe de suas províncias. Além do fator distância, as escolas mistas não possuem infraestrutura para receber estudantes do sexo feminino, devido a exigência de dividir as turmas por sexo e da divisão entre banheiros masculinos e femininos. Para a maioria das famílias locais é inaceitável o ensino de meninos e meninas na mesma sala de aula. Essa conjuntura, somada à grande distância que as meninas têm de percorrer para chegar à escola e os perigos deste percurso, corroboram com a dificuldade de acesso a educação de milhares de meninas. (BAMIK, 2018)

O estigma social e os tabus relacionados ao estupro também são pontos a serem discutidos nessa sistemática. Vítimas de violência sexual, são, muitas vezes, abandonadas por suas famílias ou excluídas socialmente. O medo quanto aos sequestros e ataques nos percursos para as escolas são fatores a serem pensados pelas famílias ao enviar suas filhas   
à escola. (HDRC, 2012)

Como mencionado anteriormente, a cultura local e as crenças enraizadas no País contribuem fortemente para que meninas e mulheres se mantenham longe da educação. Os estereótipos de gênero e a discriminação cultural contra a educação de meninas e mulheres enraizadas no país, fazem com que seus adeptos sejam os maiores percursores da mulheres e homens possuem papéis específicos na sociedade.

Em muitos países emergentes, a maioria da população não é a favor da educação das mulheres, pois consideram muito inapropriado que as mesmas obtenham educação formal, sendo que as famílias as impedem de obter educação, considerando-as um fardo. As desigualdades de gênero estão mais evidenciadas nas regiões sul e oeste da Ásia (KHAN, 2020 *apud* CHAUDHRY, 2007).

Yakin Erturk, educadora e ex[-relatora especial das Nações Unidas](https://en.wikipedia.org/wiki/United_Nations_special_rapporteur) sobre violência contra as mulheres, expõe que os estereótipos, muitas vezes, resultam em violações dos direitos humanos e liberdades fundamentais dos indivíduos. A discriminação cultural contra mulheres inclui diferenças de tratamento que existem devido a expectativas, atitudes e comportamentos estereotipados em relação as mulheres.

A pesquisadora concluiu, ainda:

[...]estereótipo sobre o papel da mulher na família leva a uma divisão do trabalho dentro das famílias que muitas vezes resulta em pobreza para as mulheres e níveis mais baixos de educação. Fator prejudicial quando limita a capacidade das mulheres de aprimorar suas habilidades pessoais, seguir suas carreiras profissionais e tomar decisões sobre suas vidas. A visão de que a criação dos filhos é responsabilidade das mulheres, é um estereótipo negativo de gênero entre as famílias e comunidades (BAMIK, 2016*, apud* ERTUK, 2005)

Essa divisão social mantém mulheres em um nível social abaixo dos homens, pois, ao se distanciarem da educação, também se distanciam das oportunidades de crescer e desenvolver habilidades para a vida em sociedade. Essa marginalização do feminino, consequência da massificação do patriarcado, banaliza e ignora quaisquer características que dizem respeito às mulheres. O pesquisador Kristensen (2016), entrevistou centenas de mulheres afegãs quanto ao assunto educação e oportunidades femininas. Segundo ele, 70% das mulheres entrevistadas disseram que sofreram discriminação de diferentes maneiras desde com quem se casar até ir à escola. “Muitas das mulheres entrevistadas tinham histórias únicas sobre suas vidas – como seu irmão era livre para escolher a educação que desejava, enquanto elas não eram permitidas, seja por razões econômicas ou porque tiveram que se casar”.

As consequências dessa segregação feminina são incalculáveis, neste artigo, foram mencionados apenas alguns deles. Desde a venda de meninas para o casamento e o controle sobre o corpo feminino, até o menosprezo à infraestrutura básica para atender a demanda de estudantes do sexo feminino, a discriminação está presente. Esses pontos são considerados quando se entende a relevância e a importância da inserção das meninas à esfera da educação. Assim, entende Mosawi (2015) que “a educação é uma ferramenta importante que pode questionar os valores e normas da sociedade patriarcal a longo prazo, os mais velhos das comunidades e os tomadores de decisão da família (homens) ignoram conscientemente a educação das meninas”. (BAMKIN, 2018, *apud* MOSAWI, 2015)

Conforme os dados supramencionados, os fatores religiosos e culturais são decisivos quando se trata do acesso à educação de crianças e adolescentes do sexo feminino. As crenças populares e as interpretações religiosas se mostram dificutadoras quando se trata da inserção de mulheres à vida social do país como indivíduos autônomos.

A educação, é o primeiro passo para que mulheres busquem sua autonomia na sociedade e sejam colocadas no mercado de trabalho. Para além das dificuldades que se encontram na vida adulta, meninas afegãs, em sua maioria, sequer têm a possibilidade de se destacarem na comunidade por meio da educação, tendo em vista sua privação ao ensino e a sua autonomia na comunidade. Além disso, após o ano de 2016, o país já se via abandonado pela comunidade internacional, o que minorou o fomento a educação.

Noutra ponta, com a volta do governo Talebã no País em 2021, não se sabe, exatamente, qual o destino das meninas e mulheres que ainda se encontram no País. Não se têm dados exatos ou certezas quanto a aplicação da constituição local ou do respeito aos tratados internacionais ratificados pelo País anteriormente. Entrementes, levando-se o histórico do grupo extremista, é inevitável olhar para o futuro destas meninas com olhares otimistas.

É cediço que a inserção de ambos os sexos no âmbito escolar favorece o país em todos os aspectos sociais. A educação é a base para que uma sociedade cresça e evolua, desenvolvendo e apoiando os direitos fundamentais para que hajam progressos sociais e econômicos. (KAHN, 2020). Segundo Knowles et al (2002), a educação das mulheres desempenha papel vital na redução do número de gestações, na mortalidade de recém-nascidos, e no aumento da educação familiar nos países em desenvolvimento, fornecendo bases mais significativas para transformação e para o crescimento socioeconômico de um país. Um sistema educacional de má qualidade pode ser uma das razões mais importantes para a economia dos países pobres não crescer.

Embora alguns países localizados na região Asiática Meridional tenham logrado êxito quanto às lutas e conquistas pelos direitos femininos, ainda se vê o início da luta para a consolidação dos direitos humanos a região, em especial o direito a educação. Para além da resistência local de famílias conservadoras, agora a maior barreira para a educação feminina tornou-se o Governo Talibã. Consoante a cultura fielmente enraizada no país e juntando-se à visão religiosa extremista do grupo fundamentalista que hoje é detentor do poder local, urge a intervenção internacional e a reeducação quando aos direitos humanos naquela localidade.

O caminho para implementar políticas que fomentem a educação feminina percorrido na região, apesar de recente, não pode ser vista como em vão. A comunidade internacional continua com olhares voltados a região e para as manobras do grupo extremista. Um pequeno avanço nesse sentido é a participação do grupo na assembleia-Geral da ONU, no qual discursaram sobre como procederão quanto aos direitos das mulheres.

**CONSIDERAÇÕES FINAS**

Os direitos humanos estão elencados em diversos tratados internacionais, convenções e constituições, conforme mencionado neste artigo anteriormente. Isso demonstra que o debate relativo a educação já alcançou altos patamares na comunidade internacional. A educação é um direito considerado inerente à pessoa humana e a ratificação de tratados internacionais relativos a este ponto importa na efetivação do respaldo legislativo e proteção jurídica, devendo ser assegurados aos cidadãos obrigações perante seus Estados.

Este ensaio demonstrou alguns pontos fundamentais sobre os direitos humanos e a influência da cultura no que tange à sua garantia jurídica. Evidenciou-se ser necessário uma análise e reflexão sobre os aspectos culturais que afetam a vida das mulheres afegãs considerando as graves violações dos direitos humanos relativos a vida dessas mulheres em particular.

Pelo prisma abordado se faz necessário refletir sobre a possibilidade do uso do relativismo cultural como argumento permissivo para a violação dos direitos humanos que se mostra uma problemática frente ao cenário apresentado.

A problemática retratada à luz das premissas expostas, mostrou ser possivelmente solucionada por meio da utilização da educação como ferramenta primordial na busca de outros direitos civis e políticos, mostrando-se um meio para atingir a conquista dessas mulheres no meio social, seja no campo do trabalho, seja no campo acadêmico.

Por fim, não é possível ignorar as nuances complexas regionais no que tange a vida social dos cidadãos afegãos, visto que o País ainda é cenário de guerrilhas e atualmente é dominado pelo grupo fundamentalista Talibã. Este fato dificulta ainda mais a efetivação e universalização do debate quanto aos direitos fundamentais relacionados às mulheres afegãs e, principalmente, seu acesso a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

**A historical timeline of Afghanistan**. PBS, [S. l.], ago. 2021. Disponível em: https://www.pbs.org/newshour/politics/asia-jan-june11-timeline-afghanistan. Acesso em: 25/05/ 2022.

BAMIK, Hamidullah. **Normas Culturais do Afeganistão e Educação de Meninas: Acesso e Desafios**. Revista Internacional de Pesquisa Inovadora em Campo Multidisciplinar. Volume 4, 11º Edição. Novembro de 2018. Data de Publicação: 30/11/ 2018. Disponível em <:file:///C:/Users/Asus/Downloads/AfghanistansCulturalNormsandGirlsEducationAccessandChallenges%20(1)%20(1).pdf> . Acesso em 20/05/2022.

BARR, Heather. **Não serei médico e um dia você ficará doente: acesso das meninas à educação no Afeganistão.** Nova York, NY: Human Rights Watch. Publicação em 2017. Disponível em <<https://www.hrw.org/report/2017/10/17/i-wont-be-doctor-and-one-day-youll-be-sick/girls-access-education-afghanistan>>. Acesso em 15/04/2022**.**

BERNSTEIN, Richard J. **Beyond objectivism and relativism: science, hermeneutics and praxis**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BRANDÃO, C. R. **A educação como Cultura, escritos de memórias**. São Paulo: Brasiliense, 2002. Disponível em: < [A EDUCACAO COMO CULTURA - RELATO DE MEMÓRIAS - rosa dos ventos (1).pdf](file:///C:\Users\Asus\Desktop\TCC\A%20EDUCACAO%20COMO%20CULTURA%20-%20RELATO%20DE%20MEM%C3%93RIAS%20-%20rosa%20dos%20ventos%20(1).pdf) >Acesso em 20?05/2022.

BURDE, D., & Linden, LL. **Bringing education to Afghan girls: a randomized controlled trial of village based schools.** American Economic Journal: Applied Economics. 2013. Vol 5. P. 27-40. Disponível em< <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.5.3.27>> Acesso em: 28/05/2022.

Comitê da CEDAW. **Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**, Comentário Geral No. 4, Saúde e Desenvolvimento do Adolescente no Contexto da Convenção sobre os Direitos da Criança, (Trigésima Terceira Sessão, 2003), par. 20. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

**Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC),** adotada em 20 de novembro de 1989, GA Res. 44/25, anexo, 44 ​. ratificado em 1994 pelo Afeganistão; . Disponível em< <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 26/05/2022.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e medo**. In: FESTER, A.C.R. (org.). Direitos Humanos. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 15-36.

EMEDIATO, Carlos A. “**Educação e Transformação Social**.” *Análise Social*, vol. 14, no. 54, 1978, pp. 207–17. *JSTOR*, http://www.jstor.org/stable/41010296. Acesso em 25 de maio de 2022.

ERTURK, Y. **Integração dos direitos humanos da mulher e a perspectiva de gênero: violência contra a mulher.** 2005. Relatório do Relator Especial sobre a violência contra a mulher suas causas e consequências. Disponível em < <https://www.ohchr.org/en/statements/2009/10/integration-human-rights-women-and-gender-perspective-violence-against-women>>. Acesso em: 28/05/2022.

FACHIN, Melina. **Verso e Anverso dos Fundamentos Contemporâneos dos Direitos Humanos e dos Direitos Fundamentais: da localidade do nós à universalidade do outro**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/In/n39/a07n39.pdf>.

FREIRE, Paulo. **A educação Como Prática da Liberdade**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

ISHAY, Micheline. **The History of Human Rights: From Ancient Times to the Globalization** Era. Los Angeles: University of California Press, 2004.

KRISTENSEN, KT. **Gender and security: Afghan rural women’s participation in local conflict resolution.** Universidade Norueguesa de Ciências da Vida, 2016. Disponível em:< [https://www.peacewomen.org/sites/default/files/Afghan%20women.pdf>.Acesso](https://www.peacewomen.org/sites/default/files/Afghan%20women.pdf%3e.Acesso) em 28/05/2022.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Orgs.). **Coleção pro-infantil modulo II unidade 3 livros de estudo**. vol. 2. Brasília: MEC. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod\_ii\_vol2unid2.pdf Acesso em: 21/05/2022.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org**.) O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MASHWANI, HU. **Female education in Afghanistan: opportunities and challenges**. Jornal Internacional for Innovative Research in Multidisciplinary Field. Vol. 3, Edição 11, novembro de2017.Disponívelem<<https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3084799#:~:text=THE%20MAIN%20OBSTACLES%20FOR%20FEMALE%20EDUCATION%3A&text=Early%20marriage%20is%20another%20serious,especially%20in%20the%20rural%20areas>. > Acesso em 27/05/2022.

Ministério da Educação do Afeganistão. (2016). **Plano estratégico educacional nacional** (pp.11-14). Cabul: Departamento. Gráfica de Planejamento e Avaliação.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOSAWI, F. Mulheres e desigualdade; as raízes da desigualdade de gênero na sociedade afegã de hoje. Jameabaz, 2015. Disponível em< <http://jameabaz.com/?p=27545>>. Acesso em 20/04/2022.

NORBEG, Jenny. **As meninas ocultas de Cabul: Em busca de uma resistência secreta no Afeganistão.** Companhia das Letras; 1ª edição (8 abril 2016).

NUNES, M. L. R. L.; SOUZA, J. P. (2013). ***Cadernos de educação em direitos humanos*: educação e direitos humanos: diretrizes nacionais**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; 2013

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1948. Disponível em:<https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\_Translations/por.pdf.> Acesso em: 20/05/2022.

ONU. **Comitê da ONU sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Comentário Geral Nº 20, Não discriminação em direitos econômicos, sociais e culturais (art. 2, parágrafo 2, do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais),. Disponível em <http://www.refworld.org/docid/4a60961f2.html>> Acesso em 25/05/2022.

**Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC**), adotado em 16 de dezembro de 1966. Vigor em 3 de janeiro de 1976. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de **Direitos** Humanos, 2015.

PEIXOTO, Érica de Souza Pessanha. **Universalismo e relativismo cultural**. Anais do XVI Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI – FDC – Campos dos Goytacazes, 2007. Disponível em: <http://conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/campos/erica_pessanha_peixoto.pdf>.

PINTO, F. C. F.; DIAS, E. **Educação e pesquisa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro , v. 26, n. 100, p. 505-8, jul. 2018 . Adosponível em <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002610001>.>. Acesso em 25 de maio de 2022.

PIOVESAN, Flávia C. **Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas.** Revista do Tribunal Superior do Trabalho, Porto Alegre, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009.

ROMANELLI, R. C. **O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico**. In: Kriterion. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1959.

SANTOS, Rarisson. **A LUTA PELOS DIREITOS FEMININOS SOB A ÓTICA DOS TRATADOS INTERNACIONAIS: o caso Malala**. 2018. DISPONÍVEL EM < http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/759/1/Monografia%20-%20Rarisson.pdf>. Acesso em 10/04/2022.

SHAHEED, Anisa. **“Minister Sets Record Straight, Only Six Million In School”.**Tolo News , 18 de dezembro de 2016. Disponível em <[http://www.tolonews.com/afghanistan/education-minister-sets-record-straight-only-six- milhão-scho](http://www.tolonews.com/afghanistan/education-minister-sets-record-straight-only-six-%20milhão-scho)>.Acesso em 35/05/2022.

SHAYAN, Z. **Gender inequality in education in Afghanistan: access and barriers**. Open Journal of Philosophy.Universidade Erciyes, Kayseri, Turkey. 2015. Disponível em < <https://www.researchgate.net/publication/276167701_Gender_Inequality_in_Education_in_Afghanistan_Access_and_Barriers>>. Acesso em: 28/05/2022.

TOSI, Giuseppe**. Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa:Editora Universitária/UFPB, 2005. Disponível em:<[http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp content/uploads/2015/08/Direitos-Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp%20content/uploads/2015/08/Direitos-Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf).>Acesso em 24 de maio de 2022.

UNESCO. **Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura contra a discriminação na educação**. Adotado em 14 de dezembro de 1960. Vigor em 22 de maio de 1962, art. 4. O Afeganistão aceitou a Convenção da UNESCO em 25 de janeiro de 2010. Disponível em <<https://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2010/01/unesco_convencao.pdf> >. Acesso em 24/05/2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

1. Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) contra a discriminação na educação, adotada em 14 de dezembro de 1960, entrou em vigor em 22 de maio de 1962, art. 4. O Afeganistão aceitou a Convenção da UNESCO em 25 de janeiro de 2010. [↑](#footnote-ref-1)
2. “Uma em cada quatro crianças em zonas de conflito está fora da escola”, comunicado de imprensa do UNICEF. Janeiro de 2016. Disponível em <<https://www.unicef.org/media/media_89782.html>>. Acesso em 23 de maio de 2022). [↑](#footnote-ref-2)
3. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), “Situação Mundial da Infância 2016”. Disponível em < https://www.unicef.org/sowc2016/>. Acesso em 28/05/2022). [↑](#footnote-ref-3)
4. Inspetor Geral Especial para a Reconstrução do Afeganistão ( SIGAR), “Relatório Trimestral ao Congresso dos Estados Unidos”. Julho de 2016, p. 185. Disponível em <<https://www.sigar.mil/pdf/quarterlyreports/2016-07-30qr.pdf>> acesso em 25/05/2022. [↑](#footnote-ref-4)