FELIPE CHINALLI CACERES

EDUCAÇÃO E CULTURA

EM DIREITOS HUMANOS NA ORDEM INTERNACIONAL

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, no ano de 2013, sob a orientação da Professora Dra. Maria Luíza Tucci Carneiro.

Versão corrigida entre junho/agosto de 2013. A versão original, em formato eletrônico (PDF) encontra-se disponível na unidade.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2013

SUMÁRIO

RESUMO.....	03
AGRADECIMENTOS.....	04
DEDICATÓRIA.....	05
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	06
INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I	
POR UMA CULTURA DE DIREITOS	
1.1– A gestação de um plano em Direitos Humanos.....	26
1.2- Interculturalidade e interacionismo.....	39
1.3- O Direito (Contramajoritário) à proteção das minorias.....	43
CAPÍTULO II	
EM PROL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
2.1– Temáticas que educam.....	53
2.2– Por uma história das atrocidades, dos genocídios e das intolerâncias.....	64
CAPÍTULO III	
EDUCAÇÃO COMO PREVENÇÃO	
3.1– Estratégias contra a intolerância.....	81
3.2 – Por uma cultura em Educação.....	99
CAPÍTULO IV	
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
4.1- Por uma intervenção humanista.....	106
4.2- Uma proposta alternativa: projeto-piloto.....	112
4.3- Projeto-piloto: Direitos Humanos na escola e nas mídias sociais.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
BIBLIOGRAFIA.....	127
ANEXO I.....	149
ANEXO II.....	163

RESUMO

Considerando a atual situação do Direito à Educação em Direitos Humanos no Brasil e no mundo e a importância de se inserir nos sistemas educacionais a proposta da gestão de um plano em Direitos Humanos, balizada por interculturalidade e interacionismo, a presente pesquisa tem como objetivo institucionalizar a promoção do acesso aos conhecimentos multiculturalistas, inerentes à afirmação histórica dos Direitos Humanos. Entendemos que tanto os alunos quanto os educadores são sujeitos dos direitos históricos da humanidade. Assim, diagnosticamos a necessidade de uma intervenção pedagógica humanista nas escolas a ser institucionalizada por uma cultura em educação alternativa contida no projeto-piloto, ora anexado.

ABSTRACT

Considering the actual state of the Right to Human Rights Education in Brazil, its global present context and the importance to insert its proposals in the educational systems as a political action of a Human Rights plan, oriented by interculturality and interactionism, in this research the main objective has been to institutionalize the promotion of access to multicultural knowledge, associated to the historical affirmation of Human Rights, and to view the students and the educators as mankind's historical rights subjects. It has also been diagnosticated the urgency of a humanistic pedagogical intervention in schools yet to be institutionalized by an alternative educational culture, included in the attached pilot project.

AGRADECIMENTOS

De antemão, escrevo aqui minha gratidão pela professora Maria Luíza Tucci Carneiro pela paciência, pela confiança e pelo direcionamento depositados no decorrer de três anos deste trabalho. Os obstáculos para a desenvoltura de pesquisas multiculturais e sem financiamento nos cursos de Direito ainda podem ser facilmente encontrados no Brasil. O estímulo, os cursos, o pioneirismo das obras, a pessoa dos professores com quem pude interagir e fixar conhecimento, e as lições vividas durante esta pesquisa junto à Faculdade de Direito da USP, verdadeiramente me emanciparam enquanto ser humano. Não poderia ser diferente o resultado a ser alcançado diante de tamanha sabedoria ética e intelectual dessa orientadora que tanto considero.

Registro aqui a total sintonia e admiração pela doutrina e pessoa do professor Eduardo Bittar, admirável humanista e vegetariano convicto que, durante seu curso, me induziu a buscar o sentido do Direito à Educação em Direitos Humanos em algum pensador livre, de própria escolha íntima, que tanto inspirou a eleger as mentalidades constantes na realização desta dissertação. Esses pensadores ocupam o lugar central da demasiada importância deste desenvolvimento.

Além, ainda, especialmente agradeço à minha mãe, Miriam Chinalli Cáceres, pessoa essencial que *abriu a porta* de minha realidade. Sábia psicanalista que me permitiu iniciar esse processo de *contemplar as luzes e defender a liberdade*. Exemplo definitivo quanto ao desenvolvimento desta investigação. Fico agradecido pela educação, pelo carinho e pelo amor, que me possibilitaram acessar o valor intrínseco do respeito.

Também, a todos os amigos e, em especial, a Simone H. Goto, grande paixão e inspiração nos *bastidores dos jardins da vida*, principalmente pelo carinho, simplesmente por me ouvir ou *permitir minha íntima visão do paraíso*, por meio de seu reconhecimento e bons conselhos. Não seria capaz de esquecer de meu irmão Fernando S. Cáceres, pelos *feedbacks proporcionados* por nossas *trocas acadêmicas* e incentivo nas *buscas aventureiras* pela Filosofia do Direito. E jamais esqueceria de minha irmã, Renata S. Cáceres, também pela inspiração *musical*, exemplo de equilíbrio e busca pela paz, que permitiram a decisão de me auto-aperfeiçoar como ser humano a cada dia, em sua homenagem, como inspiração de vida.

*Dedico esta obra aos educadores brasileiros,
na esperança de que os ajude a multiplicar
estruturas de liberdade de consciência com
responsabilidade.*

A meu pai Francisco Caceres (in memoriam).

SIGLAS E ABREVIATURAS

ANE -- Agência Nacional de Educação

ANDHEP -- Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós Graduação

APEDH -- Audiências Públicas de Educação em Direitos Humanos

ARQSHOAH -- Arquivo Virtual sobre Holocausto e Antissemitismo

CAP -- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CEU -- Centro Educacional Unificado

CF/88 -- Constituição Federal

CNAS -- Conselho Nacional de Assistência Social

CNEDH -- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CME -- Conselho Municipal de Educação

CNE -- Conselho Nacional de Educação

CONAE -- Conferência Nacional de Educação

CONED -- Congresso Nacional de Educação

DNEDH -- Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos

DEDH -- Direito à Educação em Direitos Humanos

DUDH -- Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECDH -- Educação e Cultura em Direitos Humanos

EDH -- Educação em Direitos Humanos

EJA -- Educação de Jovens e Adultos

FDUSP -- Faculdade de Direito da USP

FEUSP -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCHUSP -- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FGV -- Faculdade Getúlio Vargas

FME -- Fórum Mundial de Educação

FNDE -- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE -- Fórum Nacional de Educação

FSM -- Fórum Social Mundial

FUNDEB -- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF -- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB -- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF -- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP -- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES -- Instituições Públicas de Educação Superior
LDB -- Lei de Diretrizes e Bases
LEER -- Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação
LEI -- Laboratório de Estudos sobre a Intolerância
MEC -- Ministério de Educação e Cultura
ONG -- Organização Não Governamental
ONU -- Organização das Nações Unidas
PAA -- Plano de Ações Articuladas
PCN -- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE -- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE -- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNATE -- Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE -- Programa Nacional Biblioteca da Escola
PME -- Plano Mundial de Educação
PNE -- Plano Nacional de Educação
PNEDH -- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNFPED -- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNLA -- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD -- Plano Nacional do Livro Didático
PNLEM -- Plano nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
RBEDH -- Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
SDHPR -- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SASE -- Secretaria da Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB -- Secretaria de Educação Básica
SECADI -- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP -- Secretaria de Educação Especial
SESU -- Secretaria de Educação Superior
SINAES -- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF -- Supremo Tribunal Federal
UNESCO -- Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Pelo simples fato de não sabermos a fórmula para identificar uma criança que não nasceu livre, já nos deparamos com o direito mais elementar da humanidade: nascemos todos livres e iguais, pela nossa condição humana. Pela visão antropocêntrica em tese, identificamos que, para vivermos livremente, se faz necessária a liberdade de expressão, dentre as infinitas categorias de direitos e leis. Reafirmamos aqui que os Direitos Humanos são os únicos que se aplicam cosmicamente a todas as pessoas e em qualquer lugar, a fim de proteger o ser humano em qualquer condição: todos têm exatamente os mesmos direitos, pois são universais. Enfim: não devemos abrir espaço para a indiferença, a violência e a intolerância, sem limites.

Em consonância com as diretrizes das Nações Unidas, hoje são identificados cerca de trinta Direitos Humanos: a liberdade e a igualdade de todos; a não discriminação e o direito à vida; a não escravidão; a não tortura; a proteção internacional, dentre outros. Somos “sujeitos de direitos”, não importa onde estejamos. Daí a *equidade* e o fato do suporte legislativo dos Direitos Humanos serem tutelados pela lei. Todos têm o direito ao tratamento justo, valendo o princípio da inocência até que se prove a culpa ou o dolo; todos têm direito à privacidade; o direito de ser julgado, à liberdade de movimento; o direito de procurar um local seguro para viver; de ter aliança com uma nação; de casar e formar família; de ter os próprios pertences. Além do direito de liberdade de pensamento e de expressão, temos o direito à liberdade de reunião e associação, à democracia; à seguridade social; o direito de brincar; de ter alimento e abrigo para todos, o direito à educação, o direito intelectual, o direito à justiça e a um mundo livre de barbarismo. Todos esses direitos, que também implicam em deveres, estão listados na Declaração Universal dos Direitos Humanos -- DUDH.

Essa construção dos Direitos Humanos exige uma breve arqueologia, que tem suas raízes na arqueologia do direito: desde a Pérsia antiga, um homem que ficou conhecido como Cyrus, o Ancião, já havia decidido mudar as injustiças. Após conquistar a Babilônia em 539 a.C., decidiu anunciar que todos os escravos estavam livres para ir e, ainda, que as pessoas teriam a liberdade de escolher sua própria religião, independentemente do grupo a que pertencessem. Documentou seus feitos numa placa de barro conhecida como o cilindro de Cyrus. Assim nasceram as primeiras formas, ainda rudimentares dos Direitos Humanos,

cuja essência se espalhou pela Grécia, pela Índia e por Roma, na antiguidade. A partir dessas sementes de liberdade, passou-se a considerar que as pessoas seguiam naturalmente certas leis, que foram nomeadas de Leis Naturais. Entretanto, sabemos que o Direito Natural vem sendo oprimido ao longo da história pelos que exercem o poder, como veremos adiante.

Foi somente com a Magna Carta de 1215, quase um milênio e meio após a libertação dos escravos por Cyrus, que pioneiramente na Bretanha se chegou a um primeiro consenso de que ninguém poderia subjugar o direito de pessoas ou povos, nem mesmo o rei. De igual importância e valor histórico-jurídico para a humanidade consideramos a Petição de Direitos de 1628 e a Declaração de Direitos dos Cidadãos de 1689 (Bill of Rights), ambas inglesas¹. A partir desses documentos, o direito das pessoas começou a ser aprimorado, sem, entretanto, garantir que essas mesmas pessoas estariam salvas daqueles que as oprimiam. Esses direitos não foram simplesmente inventados: se trata da transubstanciação da Lei Natural romanesca em Direito Natural propriamente dito. Infelizmente, a estruturação precisou ainda de bases mais sólidas para investir contra a violência. Passamos por Napoleão que, no século XIX, quase obteve sucesso absoluto ao tentar golpear duramente a recém nascida democracia francesa, auto-intitulando-se imperador do mundo.

Em 1915, um jovem advogado dotado de grande razão na Índia, decidiu lutar pelo fim da opressão, após presenciar de perto a desgraça e a miséria de seu povo: Mahatma, o “grande espírito” Gandhi, que passou a liderar² os protestos, se engajando gradativamente em políticas de não-violência, defesa da paz e da tolerância. Insistia que todas as pessoas eram sujeitos desses direitos, e não apenas os europeus. Enfrentou a violência, massacres e o martírio, insistindo em efetivar esses direitos; tarefa que, naturalmente, não seria tão fácil.

Duas guerras mundiais eclodiram graças à opressão de militarismos exacerbados. A ideologia podre e irracional nazista de Hitler exterminou parte da população judaica da Europa, nos campos de concentração, nos guetos e nos campos de trabalho. Nunca a

¹ De 1628, de igual valor em relação à Magna Carta por se tratar de documento constitucionalista que veio a regulamentar a restrição do poderio militar do soberano, também de modo pioneiro, a Bill of Rights listou pela primeira vez, como direito de um grupo, a população: a liberdade de expressão, o direito de votar e a tolerância religiosa.

humanidade esteve tão perto da extinção e do barbarismo sem limites. Nesse contexto compensatório, as nações se uniram em 1945 com a missão básica de reafirmar a fé nos Direitos Humanos fundamentais, procurando reabilitar a dignidade e o valor da pessoa humana. Sobre a natureza desses direitos externos, pela supervisão de Eleanor Roosevelt³ na Organização das Nações Unidas -- ONU, chegamos à DUDH aplicadora desses direitos universalmente, a todos os seres humanos. Em 1946, o Direito Natural havia finalmente se tornado um direito humano posto.

Diante desse breve retrospecto, constatamos que, em linhas gerais, somente alguns grupos privilegiados gozam desses direitos, apesar da ação efetiva de líderes que continuam lutando para que outras pessoas possam usufruir desses direitos. Depois de mil anos de lutas e declarações, compensatoriamente contra milênios de opressão infra-estrutural ou sócio-econômica, o mundo concordou que os Direitos Humanos deveriam ser aplicados a todos, em nome da felicidade e do bem comum. Na prática, entretanto, os números mostram que, ainda hoje, morrem aproximadamente dezesseis mil crianças de fome diariamente no mundo, em média no ritmo de uma a cada cinco segundos; e que existem milhares em prisões apenas por terem declarado o que pensavam; que existem no mundo aproximadamente um bilhão de adultos analfabetos; que vinte e sete milhões de pessoas ainda vivem em condição de trabalho escravos, mais que o dobro do que havia no início do século XIX⁴. Dessa forma, é fato que, quando foi assinada, a DUDH foi facultativa e não tinha força de lei, assim como muitas convenções e leis de matriz internacional pública.

³ Conforme declarou Eleanor Roosevelt em seu discurso histórico de 10.12.1948: “Onde, apesar de tudo, se iniciam os Direitos Humanos universais? Em pequenas comunidades locais. E de tão próximos e tão pequenos muitas vezes não podem ser percebidos em nenhum dos mapas-mundo. Ainda representam o mundo da pessoa individual; a escola ou colégio onde estuda, o escritório ou a fábrica onde trabalha; tais são os locais onde cada homem, mulher e criança busca justiça, oportunidade e dignidade igualitária; e não discriminação. A não ser que esses direitos tenham significado em tais locais, eles terão pouco significado em qualquer lugar”. Data que marca a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembléia Geral da ONU no Palácio de Chaillot em Paris.

⁴ O cenário da educação pública: em média 50% das crianças brasileiras da quinta série são analfabetas. Dos 3,5 milhões de alunos que ingressam no ensino médio apenas 1,8 milhão se formam (FSP, dez/2010). As estatísticas mostram que este sistema de exclusão não apresentou melhora significativa nos últimos anos. Para comparar por exemplo os EUA fizeram a revolução educacional em 1870 e no período de uma década, em 1910, todas as crianças tinham acesso a uma escola de período semi-integral. Segundo o Anuário Estatístico de 2010 da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, agência da ONU, o Brasil, onde 9,6% dos brasileiros com mais de 15 anos foram classificados como analfabetos, apresentou a sétima maior taxa de analfabetismo dentre os 28 países da região, superando apenas Jamaica (9,8%), República Dominicana (12,9%), El Salvador (16,6%), Honduras (19,4%), Guatemala (25,2%) Nicarágua (30,3%) e Haiti (41,1%). O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA de 2009 apontou que quase 50% dos alunos brasileiros de 15 anos de idade não atinge o nível básico de leitura esperado.

Assim, o dilema pelo qual nos sentimos desafiados se deu com o intuito de promover uma mudança estrutural que viesse a efetivar, com justo impacto, a dura realidade mundial. A resposta que aqui oferecemos por meio desta dissertação é que somente a institucionalização do Direito à Educação em Direitos Humanos -- DEDH possibilitará essa mudança estruturante, que se opõe ao simples direito compensatório. Por exemplo, quando Martin Luther King⁵ marchou por igualdade racial, lutou também pelos direitos que haviam sido garantidos pela ONU há quase duas décadas. Quando Mandela se levantou pela justiça social nos anos 90, foi porque já havia obtido acesso à EDH, e o seu país concordado em abolir tais discriminações há quase quarenta anos⁶.

Em tese, o direito das minorias protege minorias não hegemônicas e vulneráveis, segundo a Constituição Federal de 1988 -- CF, que considera que o Brasil constitui um Estado democrático de direito, seguindo assim a tendência dos Estados ocidentais de estabelecer organizações estatais com poderes limitados e respeito aos Direitos Humanos. O Estado de Direito remete às revoluções francesa e americana e se caracteriza pela primazia da lei em busca da justiça. Geralmente a lei é estabelecida a partir da consolidação de determinado costume, e por conseguinte passa a ser editada como normas posta pelos legisladores eleitos. Mas, para que efetivamente um país se torne Estado democrático, é preciso assegurar os direitos fundamentais das minorias.

A definição de *minority* não é consensual, mas a ideia de que deve haver proteção para os grupos minoritários é defendida por grande parte dos especialistas das ciências humanas, principalmente por aqueles que atuam na área de Direitos Humanos. E quando se fala em minorias é comum pensar em números ou quantidades, porém as minorias *não devem necessariamente ser interpretadas como grupos com menor número de pessoas* em relação à sociedade. Contudo, esse critério não se sintoniza à nossa crítica da centralização do poder, pois sempre que a ideia de números é invocada surge a necessidade de obtermos

⁵ Retomamos aqui essa mensagem de Luther King referindo-se ao direito ao amor, em seu discurso na Marcha de Washington por Empregos e Liberdade, ocorrida em 28/08/1963: “Aqueles que lutam hoje contra a tortura, a pobreza e a discriminação não são gigantes ou super-heróis”. Assim, os consideramos sujeitos de direito, pessoas que obtiveram acesso ao DEDH. Em nossa opinião são aqueles que já perceberam que os Direitos Humanos não são um mito, mas são direitos históricos.

⁶ Nelson Mandela sobreviveu ao cenário do Apartheid de 1968: onde aproximadamente vinte milhões de ‘pretos governados por um desproporcional número de 4 milhões de brancos sob o brutal regime opressor. Os pretos não podiam votar, não tinham acesso à propriedade de terras, não possuíam liberdade de movimento ou equitativas oportunidades de moradia, emprego ou educação. E determinados a reter o poder, os governadores haviam banido toda a oposição política, forçando seus líderes ao exílio ou aprisionando-os alguns perpetuamente na ilha Robben.

um padrão. Para que se torne minoria, qual percentual em relação à sociedade determina que um grupo seja considerado minoritário? Essa padronização nos pareceria sempre aleatória. Então, em teoria, percebemos que não é a minoria numérica que mais exige proteção, uma vez que há exemplos -- como no regime totalitário do Iraque de Sadan Hussein, em Ruanda antes do genocídio ocorrido em 1994, no Laos como desdobramento da Guerra do Vietnã desde 1975 até os dias de hoje, onde ocorre um tipo peculiar de genocídio étnico⁷, ou no assalto genocida lançado contra a população civil do Kosovo entre 1998-99 -- de situações em que uma minoria numérica detém o poder e viola os direitos da maioria numérica da população. Em função disso, o conceito mais moderno de minoria não se baseia na proporção numérica, mas sim em subjugação, hegemonia e vulnerabilidade. Nas palavras do professor André de Carvalho Ramos, os Direitos Humanos são “direitos contramajoritários”, caracterizando o sentido por nós abordado⁸. Dessa forma, no relacionamento de poder existente entre a minoria e a sociedade em geral, sempre que houver exclusão, em todo ou em parte, de determinado grupo social, pode-se falar em necessidade de tutela pelo órgão judiciário.

A essa tradicional ideologia de subjugação se soma a ideia de *diferenciação*: para que exista o conceito de *minoria*, se mostra necessário que o grupo possua características peculiares, como linguagem própria, etnia e/ou religião. Outrossim, sobretudo o direito internacional público iniciou a proteção de suas minorias incidindo em especial sobre minorias étnicas, religiosas e, só em casos específicos ou excepcionais, numéricas. Atualmente se verifica que a lógica de proteção de minorias se expandiu para dar espaço e ênfase à proteção contra exclusão e/ou desigualdade social.

Os grupos em condição de vulnerabilidade devem se beneficiar da lógica jurídica da tutela às minorias, em sentido amplo em função de sua relação de poder perante a sociedade em geral, e não simplesmente pelo aspecto numérico ou por suas disparidades,

⁷ Há cerca de 30 anos os descendentes do povo Hmong, os soldados que auxiliaram as tropas americanas na Guerra do Vietnã fugiram para as florestas. Essas pessoas são os filhos e os netos dos militares que lutaram à época no conflito em favor dos EUA contra o Vietnã e mesmo nos dias de hoje são atacados inclusive por armas químicas e mortos se resolvem deixar a floresta. Assim, até os dias de hoje todo o massacre se veicula simplesmente por serem descendentes de soldados que ajudaram os EUA durante a Guerra do Vietnã, como sombria forma de vingança. Muitos refugiados perderam a visão como resultado do uso deste tipo de artilharia com cartuchos cheios de substâncias químicas nocivas, de acordo com os relatórios anuais da Comissão para Apuração de Fatos de Direitos Humanos - *Human Rights Fact Finding Commission* – FFC.

⁸ Esse conceito foi reiterado diversas vezes durante o Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo -- FDUSP, na disciplina Proteção Internacional dos Direitos Humanos, ministrada pelos professores Dr. Celso Lafer, Dr. André de Carvalho Ramos e Dr. Guilherme Assis de Almeida, durante o segundo semestre de 2011.

vez que sofrem exclusão social. Em espécie: a proteção das mulheres, das crianças, dos idosos e dos portadores de necessidades especiais. Hoje, em pleno século XXI, o direito das minorias significa proteção de todos os indivíduos pertencentes aos grupos subjugados em sua relação de poder com a sociedade, abrangendo assim tanto as minorias quanto os grupos vulneráveis.

Nesse contexto, se faz emergencial fazer valer o Direito à Educação em Direitos Humanos -- DEDH, sendo o Brasil um dos focos dessa ação, tendo em vista a fragilidade de nossa democracia. Desde 1824, temos um rol de direitos individuais no Brasil a serem estabelecidos, sendo um deles o Direito à Educação, tema central desta dissertação de mestrado. No caso específico nacional, ainda hoje se faz presente o ciclo histórico de lutas sociais voltadas à superação das estruturas de opressão em sentido amplo e direcionadas à conquista da democracia. Em seu artigo 1º, a CF/88 inclui a cidadania e a dignidade da pessoa humana entre os fundamentos do Estado brasileiro, além de identificar no artigo 3º como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza, marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A CF/88 considera, ainda em seu artigo 4º, que a prevalência dos Direitos Humanos é princípio regente das relações internacionais do país. Seu artigo 5º inicia o tratamento dos direitos e garantias fundamentais explicitando que “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”⁹. Os artigos 6º e 7º ampliaram a concepção dos Direitos Humanos fundamentais para além dos direitos civis e políticos, declarando como direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Assim, a partir do princípio da dignidade humana, a compreensão dos Direitos Humanos como direitos de todos está intrinsecamente relacionada ao princípio da igualdade que, ao reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, também se revela como fonte instrumental de combate à discriminação. O processo de efetivação, por

⁹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado, 1988, p. 9.

nós defendido pelo veículo da institucionalização do DEDH, do princípio da igualdade – em seu sentido formal e material – contribui para realizar a inclusão social, na medida em que diminui os fatores de exclusão.

O *caput* do art. 205, que trata dos direitos de segunda geração -- educação e cultura -- enuncia que a educação é direito de *todos* e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento das pessoas e seu preparo para o exercício da cidadania¹⁰. Evidentemente, em linhas gerais, se faz urgente a concretização dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, compreendendo a proteção, promoção, defesa e reparação às violações de Direitos Humanos fundamentais, sendo o *Estado*, o *indivíduo* e a *sociedade* os atores desse processo.

Em nosso país, a despeito dos avanços advindos da maior consciência institucional e popular a respeito dos Direitos Humanos, esse processo ainda é lento e desmedido em relação ao enraizamento das estruturas de opressão que sustentam um direito meramente compensatório. Deparamo-nos diariamente com violência, miséria, discriminação, preconceito, mistificação e falta de acesso e/ou a respeito dos Direitos Humanos.

Enfocamos aqui a elaboração de um diagnóstico da realidade brasileira à luz do direito internacional público, tendo como ponto de partida uma investigação direcionada para o passado, em busca dos marcos legais e históricos relacionados com *Educação e Cultura em Direitos Humanos no mundo*, seguida de ampla pesquisa de legislação, o que concluiu no desenvolvimento de uma metodologia de implantação do acesso da EDH tanto para professores como para alunos por meio de um projeto-piloto institucionalizante. Procuramos diagnosticar de forma crítica as estruturas integradas nacionais e internacionais para formulação de políticas públicas de DEDH e a necessidade de alternativas complementares. Além disso, procuramos investigar o acesso dos professores e alunos do nível fundamental e médio à EDH: Constatamos que os conhecimentos estão inacessíveis, bem como o fato de que ainda não existem, sequer na história brasileira materiais didáticos específicos de Direitos Humanos, o que nos gerou certa frustração inicial. Desenvolvemos então uma pesquisa direcionada para o mapeamento das estratégias

¹⁰ Idem.

empregadas para educar para a cidadania e a democracia visando a construção de uma *Cultura de Tolerância*¹¹.

Com foco nos itens *Cultura e Educação* nos Estatutos de Direitos Humanos, itens referenciais para nossas propostas de ações educativas humanísticas, procuramos elaborar um projeto-piloto que, potencialmente viesse a acelerar o processo de transferência desses conhecimentos. Procuramos investigar sobre o ensino de Direitos Humanos, segmento que implicou na criação de alguns conceitos, como *humanização libertadora*¹² ou *afirmativa, capacitação multicultural, mudança de paradigma ou mentalidade, alfabetização e capacitação humanística*¹³.

Do ponto de vista da emergência de políticas públicas para a produção e aplicação de um projeto piloto tornou-se essencial inventariar e analisar os documentos produzidos no âmbito do ensino e da aprendizagem. Diante de tantas possibilidades de abordagens, optamos por sugerir algumas ações como, por exemplo: criar um portal de EDH, que ofereça consultas, acesso e treinamento de professores e alunos, fazendo *links* com outros portais de educação; evidenciar o *déficit* da educação pública no Brasil e a expansão das escolas privadas sob a ótica do contraste das mentalidades e da história; elaborar propostas de cartilhas e materiais didáticos nos moldes do padrão sugerido pelo Ministério de Educação e Cultura -- MEC, vez que ainda ausentes, para acesso tanto do aluno quanto do professor. Tal proposta consta do projeto piloto anexado no final deste trabalho. Apoiamos também, como emergencial, a criação de uma Agência Nacional da Educação -- ANE, bem como as possibilidades de elevação do piso nacional salarial dos professores, conforme estudo constante no segundo capítulo deste trabalho, inerente à legislação nacional diretiva.

Ao estudar e analisar o material de mais de mil páginas de rico conteúdo produzido pelas Organizações Não Governamentais -- ONGs e entidades presentes como fruto da

¹¹ CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Por uma Cultura de Tolerância, In: *Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. Dossiê Tolerância*. Porto Alegre, julho, 2011, ensaio que nos possibilitou compreender melhor a “gênese do pensamento intolerante”, p. 13-15.

¹² BITTAR. Eduardo C; ALMEIDA. Guilherme Assis de. *Curso de Filosofia do Direito*, 2 ed. São Paulo, Atlas, 2002, p. 306.

¹³ Inicialmente em nosso projeto estávamos utilizando esse conceito, emprestado da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, de educação ambiental: “Processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do conhecimento dos Direitos Humanos e acesso ao pensamento humanístico”. Posteriormente, passamos a expandir nossa abordagem por sugestão dos membros da banca de qualificação, composta pelos professores Dr. Guilherme Assis de Almeida e Dra. Nina Beatriz Stocco Ranieri, em exame realizado em 27 de setembro de 2011.

Audiência Pública de Ação Afirmativa no Supremo Tribunal Federal -- STF¹⁴ e as políticas de implementação do acesso à Educação para o caso das cotas para ingresso e ações afirmativas, optamos por criar *aulas modelo* com fundamento na história das minorias. Esta parte de nossa investigação está disponível tanto no plano de ensino, aprovado em nossa pesquisa de campo junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -- FEUSP¹⁵, quanto na sequência didática em anexo a esta dissertação, pesquisa de campo que realizamos junto ao Laboratório de Material Didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo -- FFLCHUSP. Nessa oportunidade, de pesquisar a história dos materiais didáticos, constatamos não haver registros de materiais didáticos de Direitos Humanos, sob supervisão da professora Antônia Terra, diretora do mesmo laboratório¹⁶. Cumpre citar também o Arquivo Virtual sobre Holocausto e Antissemitismo -- ARQSHOAH, gerenciado pela Professora Dra. Maria Luiza Tucci Carneiro, que permite o acesso privilegiado a milhares de documentos comprobatórios de registros de violações dos Direitos Humanos durante a Era Nazi (1933-1945), além de disponibilizar os testemunhos de judeus sobreviventes do Holocausto radicados no Brasil. Nesse site encontra-se a carta¹⁷ endereçada a um educador, sem identificação, utilizada como documento base em nossa sequência didática, proposta como modelo para as escolas brasileiras.

Em paralelo nos orientamos:

- pela postura do MEC frente à questão dos Direitos Humanos, enquanto instituição central que emana as diretrizes educacionais do sistema brasileiro;
- pelo inventário e pela análise de conteúdos dos livros didáticos e paradidáticos que têm como motivo o respeito às diferenças e a coexistência entre as crianças/alunos do ensino fundamental e médio;

¹⁴ Material publicado e disponibilizado em <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>>.

¹⁵ Este curso esteve sob supervisão da Professora Dra. Dislane Zerbinatti Moraes durante o primeiro semestre de 2012, na disciplina de Metodologia do Ensino de História do curso de Licenciatura em História da FFLCHUSP para professores de História.

¹⁶ Pesquisa realizada durante o segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, ao ministrar a disciplina Ensino de História: Teoria e Prática, no curso de Licenciatura.

¹⁷ Carta endereçada a Janusz Korczak, médico e educador que acompanhou as 200 crianças de seu orfanato para Auschwitz. A carta é citada no livro GINOTT, Haim G. *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. Nova York, Avon, 1972. Publicada no Brasil em 1973, no livreto educativo *Shoá -- Reflexões por um Mundo mais Tolerante* e na obra GINOTT, Haim. *Professor e a Criança: Um Livro para Educadores*. Rio de Janeiro, Blach, 1973. Disponível para consulta integralmente online também em <<http://www.museudoholocausto.org.br/educacao>>.

- pela identificação e análise de programas de reciclagem para professores direcionados para os Direitos Humanos, aplicados por instituições/associações particulares, sem fins lucrativos, dentre os quais cabe citar: as *Jornadas Interdisciplinares para o Ensino do Holocausto* e as *Oficinas de Teatro* promovidas pelo Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação – LEER, da USP, em parceria com a B’nai B’rith do Brasil, desde 2006¹⁸;
- pelos cursos a distância implementados pelo Laboratório de Estudos sobre a Intolerância -- LEI, da USP.

Sobre a base doutrinária por nós utilizada, explicitamos alguns conceitos-chave para nossa investigação, tendo como ponto de partida o DEDH. Adotamos como suportes teóricos para a análise do material selecionado os textos de Hannah Arendt, Theodor Adorno, Michel Foucault, Celso Lafer, Paulo Freire, Maria Luiza Tucci Carneiro, Calixto Salomão Filho, Paulo Borba Casella, Nina Beatriz Stocco Ranieri, Eduardo C. B. Bittar, Friedrich Nietzsche, Boaventura de Souza Santos, Dalmo Dallari, André de Carvalho Ramos, Guilherme de Almeida, Maria Garcia, Mônica Herman Cagiano, Fabio Konder Comparato, dentre outros. A partir dessas leituras, procuramos analisar as estratégias de ações que marcam *intolerância versus cultura da tolerância*, assim como os *procedimentos de exclusão*, sistemas de dominação por meio das formas de discurso e das redes de instituições e as políticas públicas propostas e aplicadas até o presente momento pelo Estado brasileiro, no que diz respeito à EDH¹⁹. Na área do ambiente escolar propriamente dito procuramos abordar o interacionismo no ambiente institucional e as teorias sobre aprendizagem de Lev Vigotsky, Sigmund Freud e Jaques Lacan, temas tratados no Capítulo III.

Para a análise dos programas pedagógicos direcionados à implementação do “direito de ser diferente” – a ser valorizado pelos programas das escolas do ensino fundamental e médio – utilizamos o conceito de *pluralismo* proposto por Celso Lafer, que expõe o mérito não reacionário da DUDH, que veio a projetar modelos para o futuro, ao

¹⁸ Consultamos “Ações Educativas” junto ao portal <www.arqshoah.com.br>; e o portal do LEI: <www.rumootolerancia.ffe.usp.br>.

¹⁹ Aqui vale lembrar a obra *Pensamento do Exterior*, de Michel Foucault, que enunciou os três sistemas de exclusão: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade expondo as delimitações do discurso social, condicionado por desejo e poder. Para Foucault, todo sistema de justiça é também um sistema de opressão entre classes sociais, questão para a qual ficamos atentos. FOUCAULT, Michel. *Pensamento do Exterior*. São Paulo, Príncipe, 1990.

inaugurar a relevância da tolerância e do pluralismo. Segundo o autor, esse conjunto de ideias faz jus ao dito de Arquimedes, pois representa um ponto de apoio e alavanca a luta em prol dos Direitos Humanos no mundo. O conceito de “fim dos Direitos Humanos”, ou “ruptura dos Direitos Humanos”, remeteria assim à falta de acesso à EDH, conforme enfatizado nesta dissertação.

Dedicamos também boa parte de nossa concentração para o entendimento do conceito de *liberdade*. Sob este prisma – o da liberdade de viver com direitos, mas tendo também deveres -- é que tiveram início as nossas inquietações. Recorremos à capacidade intrínseca que o processo educacional tem de mudar ou criar uma nova mentalidade. Daí elevar o valor da educação enquanto processo contínuo por meio do qual, segundo Paulo Freire, “nos completamos e nos tornamos mais conscientes de nossa incompletude”²⁰:

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos.²¹

Ao relacionar *educação* ao *processo de humanização*, Freire problematiza a realidade do educando, partindo da necessidade da presença do afeto e do respeito para a construção de um mundo justo – além de caracterizar duas concepções opostas de educação: a concepção bancária e a concepção problematizadora.

Problematização – sujeitos de direito

Problematizamos: como fazer com que a informação e a EDH permeiem as ações e as reflexões cotidianas dos brasileiros? De que forma é possível ampliar a participação, nesse processo, de sujeitos que têm seus Direitos Humanos violados e hoje não encontram espaço para se manifestar?

Somente em 2006 foi criada na FDUSP a Cátedra da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura -- UNESCO de Direito à Educação, ou seja, a partir daquele ano é

²⁰ FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo, Paz e Terra, 1981, p. 27-8.

²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 21 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança -- um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

que foi plantada a semente que daria origem à promoção de estudos e pesquisas na área do direito à educação no sistema jurídico brasileiro e em sua relação com o direito internacional. Portanto, muito recente.

Nina Ranieri ensina, desde 2008, quando iniciou seus trabalhos a partir do oferecimento da disciplina “Aspectos Constitucionais do Direito à Educação – I”, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da FDUSP, que esse novo ramo do direito se definiu como indissociável da missão da UNESCO, instituição da ONU. A considerar que o direito à educação também ocupa papel central no âmbito dos Direitos Humanos, mostrando-se indispensável para o desenvolvimento e o exercício de todos os demais direitos, é instrumento fundamental emancipatório.

Em sua obra organizada, *Direito à Educação – Aspectos Constitucionais*²², bem como na disciplina ministrada na FDUSP, em concentração de pós-graduação “Aspectos constitucionais do Direito à Educação”, na qualidade de professora de Direito do Estado, bem enfatizou, em parceria com a professora Mônica Herman S. Caggiano, a Educação como direito fundamental de maior importância – e “a impositiva necessidade de se assegurar o Direito à Educação nos meios direcionados à emancipação intelectual e política do seu humano integrante da comunidade social”²³.

Ao pontuar a afirmação histórica do Direito à Educação, introduz a temática de sua promoção e tutela pelo Judiciário, perspectivas de abordagem enriquecedoras, seja pelos:

-- comentários acerca da jurisprudência do STF, em que são apontados avanços alcançados até o momento para garantir o Direito à Educação, a partir do estudo e da análise do expressivo aumento de casos individuais e coletivos levados à apreciação do Tribunal, comparados às demandas sociais de garantia dos demais direitos sociais -- ao destacar as duas dimensões do Direito à Educação, direito individual e coletivo, e habilitação de caráter instrumental – que permitem a difusão da democracia, dos Direitos Humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo;

²² São Paulo, Edusp, 2009.

²³ RANIERI, Nina (org.); RIGHETTI, Sabine (org.). *Direito à Educação: Aspectos Constitucionais*. São Paulo, Edusp, 2009, p. 11.

- próprios aspectos constitucionais do instituto histórico-jurídico a serem trabalhados pelos pedagogos e juristas “num país onde não há tradição de defesa individual e coletiva desse direito – a reflexão sobre o tema e a disseminação de doutrina e jurisprudência neste campo são extremamente bem vindas e oportunas”²⁴.

Do ponto de vista jurídico, inúmeros são os aspectos que podem ser analisados a respeito da organização federativa dos sistemas de ensino e de seus efeitos na ampliação dos meios de acesso e permanência na escola. Um dos mais complexos é o das competências legislativas concorrentes dos Estados-membros, devido à tênue distinção entre normas gerais e normas suplementares de Educação, até porque, neste campo, a distinção entre o interesse nacional e o regional é praticamente inexistente. O tema torna-se ainda mais árduo quando se trata de analisar a intervenção dos Estados-membros no domínio econômico, em circunstâncias nas quais a matéria de direito econômico ou do consumidor se sobrepõe à educacional. (...) ²⁵

Em seus estudos sobre os debates jurisprudenciais ocorridos no STF, ao focar seu olhar na justa medida conciliatória entre Estado de Direito e Estado Social²⁶, no tocante ao Direito à Educação, a doutrinadora Nina Ranieri considera necessário o debate acerca das relações de mercado no campo da Educação, no que concerne à regulação de abusos do poder econômico e das relações de consumo²⁷. Na sua opinião, o desafio dessa compatibilização reside:

em impedir que as chamadas funções sociais do Estado se transformem em funções de dominação, o que também seria propiciado pelo puro formalismo”, ao apontar que: “A CF/88 exige do Estado a responsabilidade pela transformação social, sendo pressuposto desta função a articulação e a qualificação do interesse público e do interesse individual, na linha de princípio do Estado Social.”²⁸

²⁴ Idem, p. 40.

²⁵ Idem, p. 41.

²⁶ Cito a obra *Direito à Educação – Aspectos constitucionais*, 2009. Nina Ranieri considera que: “Não é simples a compatibilidade do Estado de Direito ao Estado Social. Se por um lado se faz necessário garantir que valores comuns sejam admitidos pelos grupos envolvidos, o que constitui um problema eminentemente político, de outro, impõe-se um quadro constitucional rigoroso, balizando a atuação do Estado, o quê é um problema exclusivamente jurídico”, p.58.

²⁷ Idem, p. 48.

²⁸ Idem, p. 58.

Constatamos que as elites dos países latino-americanos preocupadas mais com seu enriquecimento econômico e a preservação de privilégios, desconsideram a importância efetiva da Educação, apesar de muitas falas ao contrário. O que não quer dizer que não tenham ocorrido iniciativas progressistas a esse respeito. Tomemos a Argentina como exemplo: ainda que às custas de grande redução de sua população nativa, investiu bastante no direito à educação primária aberta para todos. O mesmo pode se dizer da experiência uruguaia. Já no Brasil, por exemplo, a educação primária, durante mais de meio século após sua independência em 1822, ainda era inacessível às minorias vulneráveis.

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o Direito à Educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização, e vimos o quão inicial é em nosso país, a constituir fenômeno histórico do terceiro milênio. As consequências da mentalidade imperialista-colonial, associadas às múltiplas formas de violência por não-acesso à propriedade da terra, ausência de sistema contratual justo, graves contrastes e profunda desigualdade social estrutural configuram a persistência de situações de injustiça que continuam a produzir a exclusão generalizada. Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possuem poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza.

Para os tempos contemporâneos, em que vai se constituindo a chamada "sociedade do conhecimento", a distância entre pobres e ricos aumenta também por causa do acesso aos conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem que necessitam de uma socialização própria. Essa distância também tem aumentado entre países ricos e países pobres, no momento em que o conhecimento tem-se constituído em mais-valia intelectual e base para o desenvolvimento auto-sustentado dos países. O Brasil, por exemplo, reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934, e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988. Em 1967, o ensino fundamental primário passou de quatro para oito anos obrigatórios. Sendo obrigatório e gratuito, quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga.

Nesse sentido, o direito público subjetivo está amparado tanto pelos princípios inerentes ao seu caráter de base quanto por sua orientação finalística, de modo que, para esses oito anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou

idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes.

Podemos conceituar o instituto jurídico da Educação tutelado constitucionalmente, sob diferentes óticas, dentre as quais identificamos:

- a) a partir de uma interpretação lógico-sistemática dos dispositivos constitucionais, como processo pluralista de integração entre *ensino-pesquisa-aprendizagem*, de responsabilidade comum do Estado, da família e da sociedade, cujo principal objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, constitui-se *direito social* inafastável, pois indispensável para a própria formação plena da pessoa e sua personalidade;
- b) como instituto jurídico *transversal*, colateral, tanto quanto são liberdade e igualdade condições colaterais, por possuírem dimensões comuns e constituírem sistemas de estímulo do pensamento estratégico interdependentes; a título ilustrativo, liberdade e/ou igualdade e/ou educação podem ser interpretadas tanto como autonomia quanto participação social, em sentido amplo.
- c) compreendido como direito humano, de grupo, *metaindividual*, e sua proteção deve ser garantida pelas autoridades e, além disso, como direito *fundamental*, por possuir as seguintes características: indivisibilidade, imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, universalidade e efetividade;
- d) interpretado também como direito difuso e *transcendental*, uma vez que transcende a esfera do indivíduo e, como serviço público, direito essencial, universal, gratuito e bidirecional;
- e) como direito *transdimensional* de aplicabilidade imediata, de forma a compor e estar presente nas quatro gerações e dimensões de direito, objeto de enfoque multipolar, direito preferencial, de modo que sua ausência impede o exercício dos demais direitos, portanto, sujeito à preferencialidade.

O artigo 206 de nossa CF/88 traz à luz o princípio da *igualdade de condições para acesso e permanência na escola*, revelando a ineficácia da forma à promoção da Educação pelo Direito, dependente do regime constitucional da Educação, que passa a ser deficitário no âmbito nacional, diante dos altos índices de falta de acesso, no caso do sistema educacional brasileiro. São também princípios da Educação: o princípio do padrão de qualidade; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições, respectivamente previstos nos incisos I, II, do artigo 206 constitucional em análise²⁹.

Ainda tratando do regime constitucional do ensino, temos que a norma constitucional não é auto-executável, por se tratar de norma programática, de tratamento aberto, mas que, por outro lado, não dá margem à inércia do legislador nem do executivo, que têm o dever de implantar programas sociais e políticas públicas. Assim, a construção do preceito se dá de forma condicionada, sujeita a falhas e desvios de eficácia e eficiência.

Ministrar a educação envolve muitas dificuldades pela diversidade de escolhas políticas. Sabemos que é complexo administrar um sistema de pessoas, em que se deve optar pelo melhor sendo as decisões tomadas com base neste critério. O foco mais preciso dos ministrantes deve ser na educação, com envolvimento de cada uma das autoridades funcionais, governamentais ou familiares, visando a melhoria do padrão de qualidade, implementação do acesso, e otimização da aplicabilidade dos recursos orçamentários. No entanto, tais propostas emergem como utopias. Mas, mesmo assim, vale desafiar a ortodoxia na educação pública no ensino básico. Talvez a *implantação de um sistema de méritos* aos educadores, em alguns casos, poderia ajudar a superar os modelos tradicionais, em termos de eficácia e cumprimento das metas nacionais vislumbradas pelo Plano Nacional da Educação – PNE e Lei de Diretrizes Básicas – LDB, de 1996. O pagamento por mérito, uma vez viabilizado, poderia contribuir para a capacitação tanto dos professores quanto dos alunos para o exercício do papel de multiplicadores da educação. Como possibilitar aos sujeitos integrantes do discurso educacional o desenvolvimento e a evolução dos seus conhecimentos humanísticos? Como viabilizar o acesso a uma maior “capacitação humanística”, conceito emprestado, da Lei de Educação Ambiental, que fala

²⁹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, Senado, 1988, p. 42: “Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (...).”

em “busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental”³⁰?

Concentrando o foco no instituto jurídico da Educação, como viés central e prioritário do Direito à Educação, não podemos subestimar o ensino: a ideia de que os melhores professores do mundo tenham aula *on-line* e façam provas *on-line*, por exemplo, não é cabível no contexto brasileiro. Em sentido oposto, o utilitarismo tecnológico não deve ser completamente ignorado, pois existem coisas bem importantes que podem acontecer na Educação para compartilhar as melhorias práticas. Podemos usar a tecnologia de formas criativas e interessantes, para facilitar o surgimento de professores humanistas.

É muito difícil unir todos os elementos educacionais, mas, uma vez aglutinados, viabilizariam uma base sólida de conhecimentos, sendo possível aos mesmos se auto-sustentar. No tocante às crianças brasileiras, nas instituições em que há uma cultura afirmativa, o acesso aos níveis superiores da Educação ficam praticamente desobstruídos. Dessa forma, portanto, usufruindo de uma cultura adequada, o professor poderá ensinar bem e contribuir para o sistema de inclusão, que também é justo e pode ser revolucionário.

Aprender e lembrar o que foi aprendido podem favorecer a capacidade de “fazer realizações”. A concentração pode ser vista como fonte primária de medida da dispersão, e deve ser estimulada. O professor deve ser um adulto que incentive seus alunos a acreditar que podem aprender o que quiserem e que os encoraje a ler. O instrumento do “reforço afirmativo” (você é inteligente e pode realizar essas metas) é muito importante para que as crianças não deixem sua curiosidade desaparecer. Pelo contrário, com professores humanistas, irão cultivar o gosto pela sensação de que a resposta será conseguida de alguma forma. Daí a importância de ajudá-los a acreditar na mudança positiva por meio de uma educação positiva.

Numa sociedade dinâmica como a nossa, de economia global, é preferível o desenho de uma estrutura de prevenção de crises. A questão do acesso à Educação no Brasil ainda não é o tema central dos debates sociais, de forma que a qualidade do ensino ainda fica em segundo plano, revelando um sintoma de atraso em nosso sistema educativo. Diretrizes recentes do STF ainda preservam a preferência ao acesso, pois a qualidade ainda

³⁰ Cf. dispõe o art. 8º, § 3º, inc. IV da Lei de Educação Ambiental, Lei n.º 9.795, de 27/04/1999, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>.

é vista como conceito aberto, transdisciplinar, sem qualquer densidade ou institucionalização.

A ausência de uma Agência Nacional de Educação -- ANE, que realize exclusivamente o controle e a avaliação por meio de um sistema de garantia de qualidade, como é feito na Espanha por meio da Agencia Nacional de Educación, por exemplo, ou em Portugal, com a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação³¹, e também a escassez de fontes doutrinárias em Direito à Educação, revelam a grave crise em que se encontra o sistema educativo brasileiro, delineado pelo analfabetismo, pela falta de infra-estrutura e a violência nas escolas.

Consideramos emergencial que o Estatuto dos Direitos Humanos seja multiplicado em conhecimentos e propagado em reconhecimento pelos brasileiros. Faz-se necessário que se estructurem em conjunto ações para a criação de bases sólidas: por meio de diagnóstico crítico sobre a situação concreta de transmissão dos Direitos Humanos no sistema educacional brasileiro, tanto nas escolas públicas quanto particulares, no ensino fundamental e no médio. Cabe avaliar, através de definições históricas, quem são os principais responsáveis pela Educação e Cultura em Direitos Humanos -- ECDH, de forma a identificar os adversários e os opressores que se omitem a realizar mudanças estruturais. Concentramos nossos esforços no sentido de sugerir ações políticas públicas de curto, médio e longo prazos, a fim de superarmos os graves obstáculos que se erguem contra a efetivação dos Direitos Humanos. Ainda que tímido, sugerimos um projeto-piloto, promotor de uma Cultura em Direitos Humanos.

Ressaltamos que a questão do acesso à Educação no Brasil ainda deve ser o tema central dos debates sociais, de forma a melhorar a qualidade do ensino que continua em segundo plano, enquanto sintoma de atraso em nosso sistema educativo. Com o objetivo de colaborar no sentido de mudar, apresentamos este estudo dividido em quatro capítulos cujos conteúdos, em sequência, apresentam: uma breve retrospectiva histórica da falta de acesso à Educação, sugestões de temas que podem ajudar a educar para os Direitos Humanos e a necessidade de investirmos na construção de cultura e educação, como formas de combate à intolerância

³¹ Que reestruturou a sistema educativo ao extinguir a ANE e Formação de Adultos e criou o Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação, o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do ME (MISI) e o Conselho de Escolas, este último que se junta ao Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO I – Por uma cultura de direitos

1.1- A gestão de um plano em Direitos Humanos

Em nossa análise histórica a problemática da falta de acesso à Educação é, num primeiro momento quantitativa, e num segundo qualitativa. Voltamo-nos primeiro as considerações sobre as gerações e dimensões dos direitos fundamentais propostas por Norberto Bobbio e, em seguida, as considerações sobre História do Direito Educacional Brasileiro, produto dos estudos de Carlos Jamil Cury³²³³:

Constatamos que desde a época colonial e na subsequência imperial, houve um esforço conjunto para a implementação da Educação pelo Estado, pela família e pela sociedade. Sob o lema de um “direito de todos”, a Educação nacional foi, no decorrer de sua história, influenciada por movimentos externos/internacionais, bem como demandas que exigiam políticas de apoio.

A Educação deve ser analisada como foco central na promoção da cidadania e de direitos essenciais e culturais, e o mesmo instituto jurídico, visto como problema central a ser promovido. A “educação no lar” dada às elites das oligarquias imperiais remonta à discussão entre o ensino oficial *versus* o ensino livre. A educação doméstica, os internatos das congregações religiosas estavam sujeitos ao estatuto da equiparação para oficializar seus certificados e diplomas. Cito aqui o colégio Pedro II, cujas diretivas influenciaram a estrutura educacional original.

Antecedentes aos movimentos de cultura popular, as discussões entre liberais e positivistas à época inicial da República brasileira, apesar de unânimes em relação à laicidade do ensino, não identificaram a educação como direito e impediram seu acesso.

³² Cito BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Campus, 2004, p. 60. Norberto Bobbio considera os Direitos Humanos como fruto da evolução histórica. Partindo desse pressuposto, classificou-os em gerações respectivas, considerando tanto sua interação quanto a integração dos ordenamentos jurídicos indissociáveis, independentemente de critérios de hierarquização entre si. Essa “evolução”, se deu no sentido de “progresso moral da humanidade”. A quarta geração de Direitos Humanos comportaria o biodireito, e os princípios da bioética. Bobbio teorizou a quarta geração como o direito à democracia, à informação e ao pluralismo -- respeito e dignidade, quaisquer que sejam as características genéticas.

³³ Como referência bibliográfica, cito CURY, 1996, 2000 e 2002, e suas aulas como docente convidado durante o Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da FDUSP, na disciplina Aspectos Constitucionais do Direito à Educação, ministrada pelas professoras Dra. Mônica Herman Caggiano e Dra. Nina Beatriz S. Ranieri, durante o primeiro semestre de 2010.

Assim, em meados de 1891³⁴, sob o lema da (des)oficialização do ensino e liberdade de profissão, deliberou-se sobre o ingresso no sistema educacional que deveria, por exemplo, ser exigido por iniciativa do interessado que quisesse votar, uma vez que era requisito para se tornar eleitor ser alfabetizado. Nesse mesmo período surgiu a vinculação de impostos ao financiamento da Educação pela primeira vez em nossa história. Os decretos tinham o mesmo status de leis nesta época. Somente a partir de 1915 que o ensino passou a ser obrigatório sob a alegação de que o Estado não poderia abrir mão da titularidade dos diplomas³⁵.

Como embrião de cultura popular, somente na política educativa do Estado Novo, após a criação da Faculdade Getúlio Vargas -- FGV, é que surgem leis orgânicas para regular a Educação. A vinculação de impostos cessou em 1937 e a mediação da gratuidade passou a ser dada pela pobreza, ou seja, gratuita apenas para o sujeito que não pudesse custeá-la. Os movimentos de Educação e cultura popular dos anos 50 e 60, na tentativa de valorizar os excluídos do sistema educacional, se mostraram falhos, uma vez que o analfabeto continuou excluído como sujeito de direito e o analfabetismo havia atingido níveis astronômicos. A estrutura herdada dos internatos, administrados pelas congregações religiosas católicas, se observa ainda nos dias de hoje no sistema educativo brasileiro.

No contexto da atual crise do sistema educacional público brasileiro, do *déficit* da Educação pública no Brasil e da expansão das escolas privadas, temos a gradual transferência para o ensino de massa, que marca o processo de decadência e falência das escolas públicas pelo impacto da educação de adesão. Cabe questionar se o ensino privado em sentido geral manteve o nível e está possibilitando a Educação ou se são necessárias a ampliação da rede em termos quantitativos ou qualitativos, assim como o aprimoramento de agentes públicos. A sociedade brasileira ainda é profundamente autoritária e anotamos que seus referidos agentes sequer possuem acesso aos conhecimentos de Direitos Humanos.

No decorrer da história da Educação brasileira no século XX, constatamos muito mais ações emergenciais, que desconsideravam que a educação exige tempo e maturação.

³⁴ Em 1890 ocorreu a primeira discussão sobre a viabilidade do voto feminino na Faculdade de Direito do Largo São Francisco, porém uma portaria do Ministério da Justiça expedida por Cesário Alvim determinou exclusividade do voto masculino.

³⁵ Conforme o artigo de CURY, Carlos Roberto Jamil. A Reforma Rivadávia. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Buscaram apenas baixar as estatísticas do analfabetismo sem estimular a educação, como deveria ocorrer.

Durante o processo de elaboração da LDB³⁶, em 1996, já se observavam três proposituras: a) a constituição de um FNE; b) a composição do Conselho Nacional de Educação -- CNE, a partir da representação de diferentes grupos de categorias profissionais; e c) realização de Conferências Nacionais de Educação -- CONAE, que ajustariam suas metas e o ritmo de implantação. Segundo Romualdo Portela, o desafio se dá em explicitar como os membros das comunidades de cada escola terão sua voz ouvida nos processos de formulação de políticas educacionais. A resposta foi dada por São Paulo, por meio da proposição dos Conselhos Regionais de Representantes de Conselhos de Escolas, que, dotados de poder deliberativo e situados em níveis intermediários do sistema, serviram como embrião da constituição de um Conselho Municipal de Educação -- CME, composto por representantes de cada um desses organismos regionais. Dessa forma, cada uma delas, as instâncias intermediárias e a central, foram constituídas por representantes dos níveis anteriores³⁷.

Partindo de uma análise de dados referentes à matrícula no ensino básico, o professor Romualdo Portela, ao realizar sua análise histórica da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade³⁸ -- argúi que a universalização do ensino fundamental representa mudança de qualidade na dinâmica das contradições educacionais no Brasil, apesar de se tratar de um processo em transição, não inteiramente concluído. Porém, a seu ver, trata-se de um processo amplo, visto que democratiza e gera a progressão das parcelas da população historicamente alijadas para o interior do sistema educativo,

³⁶ A LDB exige formação superior para docentes a partir do sexto ano do fundamental e constatou-se com base no levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, ligado ao MEC, em 2009 que 16% dos professores da rede pública não tem essa exigência e possuem formação insuficiente para exercer suas profissões e portanto estão em situação irregular. 208 mil dos professores do sexto ano do fundamental até o terceiro ano do ensino médio concluíram apenas o fundamental ou médio. Esta situação fere a lei e compromete a aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN são amparados pela LDB desde seus artigos iniciais e denotam responsabilidade do governo federal no estabelecimento de base curricular comum e relacionada a grandes temas como: a ética, saúde, meio ambiente – e demais temas transversais por exemplo. Assim consolidou-se em tese a possibilidade de os professores receberem os PCN diretamente do MEC. Porém na prática isto não ocorre e verificamos por exemplo em nossa investigação de campo, segundo declaração da professora Aida Monteiro, pioneira no ramo, que os professores geralmente afirmam não ter conhecimento ou uso desse material como referência. Portanto os PCN não são estudados pelos professores.

³⁷ OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>.

³⁸ Idem, p. 661.

fazendo com que os meios de diferenciação social e de exclusão mudem de qualidade e de lugar. Emergindo desses elementos, cresce a importância do debate acerca da qualidade de ensino como componente do Direito à Educação³⁹.

A grosso modo, as mudanças pelas quais passou a Educação brasileira devem ser aliadas a uma ótica de transparência em relação à atividade do Executivo, vez que as políticas setoriais são realizadas dentro das possibilidades e da lógica geral do *status quo*. Portanto, a implantação de outra lógica demandaria outra realidade política. Assim, mesmo não havendo alterações substantivas no restrito âmbito da Educação, podemos tensionar os limites de integração entre política geral de gestão pública e política educacional.

Na dinâmica interna do sistema educacional, observa-se que a amplitude da mudança é menos intensa do que em outros sistemas e, ao praticarmos esse referencial teórico, é possível pontuar que nossa Educação é determinada pela agenda internacional, impulsionada por organizações multilaterais, particularmente o Banco Mundial. A visão da Educação pela teoria do espelho nos remete a uma imagem de que sua concepção atual seria meramente reprodutora dos interesses dominantes. Porém, o sistema brasileiro se apresenta repleto de peculiaridades que o distinguem da receita das organizações internacionais e da expressão pura da filosofia neoliberal, apesar da hegemonia evidente de sua mentalidade.

A superação histórica do processo de exclusão do sistema educativo nacional por parte dos brasileiros deverá mudar o local das contradições, de modo que, nos últimos oitenta anos consecutivos, observou-se a expansão significativa das oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população. Essa expansão de caráter democratizante se confronta com a perspectiva política de redução dos investimentos face à macroeconomia do ajuste fiscal e da geração de *superávits* primários. O eixo atual, portanto, deslocou-se no último século, em prol da qualidade⁴⁰.

O Ensino Médio, historicamente reduto de diminuta parcela, também conheceu nos anos 1990 inédito processo de expansão. A evolução das matrículas entre 1970 e 2005,

³⁹ Idem, p. 676.

⁴⁰ Os números estudados pelo professor Romualdo evidenciam que só no período de 1975 até 2002 a matrícula total no ensino fundamental no país cresceu 71,5 %, passando de 19,5 milhões para 33,5 milhões de pessoas matriculadas. E, segundo o IBGE, em 1975, a população de 7 a 14 anos era de 21,7 milhões e, em 2003, 28,3 milhões. A população dessa faixa etária cresceu 24,4 %, aproximadamente um terço do crescimento do atendimento escolar, indicando que houve grande absorção das crianças e adolescentes nesta etapa da educação básica. Os dados do MEC/INEP também confirmam essa absorção segundo a teoria. Idem, p. 668.

segundo a tabela estudada, é notável no sentido de que, enquanto em 1975 atendiam-se pouco menos do que dois milhões de alunos, em 2005 esse número ultrapassava os nove milhões, permanecendo em torno desse patamar até 2009.

Um aspecto notável de nosso sistema educacional, segundo a publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de 2006, vale ser transcrito:

Um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84 % concluem a quarta série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37 %, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28 % saem com diploma⁴¹.

Assim, notamos o paradoxo de que “mais educação gera demanda por mais educação”, vez que a universalização do ensino fundamental gerou duas novas demandas por acesso à Educação: a primeira, materializada no ensino médio, implodiu a vertente de recursos econômicos, o que originou parte das políticas de correção de fluxo, veiculando a preponderância da vertente democrática por mais Educação para o maior número de pessoas, por mais tempo; e a segunda no tocante da questão da qualidade, como resultado da multiplicação das escolas de alguns grupos privilegiados durante o referido período.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos -- PNEDH abrange cinco eixos de atuação, com princípios e ações programáticas: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos profissionais de Justiça e Segurança, de Educação e Mídia.

Na Educação Básica – que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio --, que particularmente nos interessa, o PNEDH considera que é no processo de interação entre a comunidade escolar e local que deve ocorrer a EDH. O acesso e a permanência são fundamentais, pois a escola é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos. Ressalte-se que os conteúdos de Direitos Humanos são considerados de interesse transversal (interdisciplinar), devendo fazer parte dos eixos norteadores da Educação, sem serem restritos a uma disciplina ou área curricular específica.

⁴¹ IPEA, 2006, p. 129.

O acesso à escola pública é instrumento de democratização, sem o que não se pode falar em Direitos Humanos, sendo o passo inicial. Na esteira das reformas da década de 1990, entre as muitas normas e determinações, destacou-se o princípio de gestão democrática da Educação, já presente na CF/88 e reiterado na LDB 9394/96.

No entanto, todos os que passamos por processos educativos sabemos que a escola é uma organização burocrática, estando sujeita a normas e determinações, devendo obediência a órgãos superiores, à legislação e às políticas educacionais. A instituição escolar também apresenta uma estrutura de cargos e funções, sofrendo a influência de fatores históricos, políticos, sociais, econômicos -- internos e externos.

Sujeita ao impacto das políticas educacionais, do contexto social e de inúmeras variáveis, a escola busca atender às expectativas da comunidade e, mais recentemente, alcançar posições de destaque nas avaliações promovidas pelo MEC. Embora, no momento, seja acessível a todos, a escola não se dotou de mecanismos para a democratização do conhecimento, atendendo-se mais à dimensão quantitativa que à qualitativa. Lembramos que ações isoladas, como avaliações governamentais, não são suficientes para construir mudanças significativas.

O PNEDH necessita de ações públicas complementares à sua implantação. O educando vive em um contexto social que não se restringe à escola, o que exige prepará-lo para compreender direitos e deveres exigidos para uma convivência solidária, por meio de atividades internas e externas, exercitando o diálogo, a análise e a participação. O aluno deve perceber os atos que lesam seus Direitos Humanos na escola e na sociedade. Apenas quando é vivenciada a democracia no interior da escola é que o educando adquire condições de aprender e exercê-la no contexto social.

Um texto orientador para as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos -- DNEDH foi elaborado pelo CNE, em 2011 e publicado em 2012, para ser discutido nas Audiências Públicas de Educação em Direitos Humanos -- APEDH. A proposta está sendo elaborada no âmbito de uma comissão interinstitucional coordenada pelo referido CNE, da qual participam os seguintes órgãos: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República -- SDHPR; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -- SECADI; Secretaria de Educação Superior -- SESU; Secretaria da Articulação com os Sistemas de Ensino -- SASE; Secretaria de Educação Básica -- SEB e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos -- CNEDH.

Consideramos inicialmente que os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento⁴², pela realização e pela universalização da dignidade humana. Dignidade que, por si, é histórica, estando em constante elaboração e ampliação do reconhecimento dos Direitos e da Educação, projetando-se como mediadora do acesso ao próprio legado histórico da cultura dos Direitos Humanos. A própria Educação é um dos Direitos Humanos e a EDH é a pedra fundamental na conjuntura do próprio Direito à Educação. A EDH se faz necessária a fim de superar estruturalmente as profundas contradições que marcam a sociedade brasileira, assim como as graves violações desses direitos, em consequência da exclusão sócio-econômica e político-cultural das pessoas, elementos responsáveis pelas múltiplas formas de violência.

A EDH deve contribuir estruturalmente para a formação de sujeitos-históricos de direitos e deveres, influenciando na construção simbólica das comunidades. É uma educação integral que visa o respeito mútuo entre culturas diversas. Para sua consolidação e implementação, há necessidade tanto de sujeitos quanto de instituições em cooperação. Trata-se, portanto, de uma educação não discriminatória e democrática: multicultural à luz da diversidade étnica e religiosa.

Tanto o reconhecimento da Educação como dos Direitos Humanos quanto a EDH são vitais para a promoção de uma cultura democrática de direitos. Portanto, a adoção das DNEDH se revela imprescindível para que ocorram mudanças de mentalidade. No contexto histórico em que se afirma, a cultura de EDH vem acompanhada pela matriz liberal herdada do século XVIII e pode ser entendida por seus princípios norteadores de racionalidade, individualidade, universalidade, equidade e liberdade, capazes de combater as opressões vinculadas ao controle do poder por grupos majoritários em termos de hegemonia capitalista. Nesse contexto internacional e social da democratização pós-ditatorial ocorrida no Brasil é que emergiu a EDH, como um dos direitos elementares da Cultura de Direitos universalizada que se sedimentou a partir dos pactos internacionais.

Em resposta às violações decorrentes do militarismo, a sociedade civil brasileira se organizou a partir dos anos 80 em movimentos contra a carestia, em defesa do meio-

⁴² No tocante ao tema “Identidade pessoal e desrespeito: violação, privação de direitos e degradação”, Honneth considerou que “É do entrelaçamento interno de individualização e reconhecimento esclarecido por Hegel e Mead, que resulta aquela vulnerabilidade particular dos seres humanos, identificada com o conteito de “desrespeito”: visto que a autoimagem normativa de cada ser humano (...) depende da possibilidade de um seguro constante do outro (...). Ver capítulo II, item 6 da obra HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento*. São Paulo, Editora 34, 2003, pp. 213.

ambiente, na luta pela moradia, por terra, pela união dos estudantes, pela educação popular, dentre outros. A partir dos anos 90, surgiram as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH e o PNDH-3 de 2010 que promoveu, especificamente, a garantia da ECDH por eixo próprio. Desde 2006, a EDH ganhou um plano nacional próprio, o PNEDH, que aprofundou questões inerentes a políticas educacionais voltadas para a educação básica, superior, não-formal, mídia e formação de profissionais.

O PNEDH veio a valorizar ações de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade. Define a EDH como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos e articula as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços sociais; c) formação de uma consciência cidadã, presente em níveis cognitivos, sociais, étnicos e políticos; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos e reparação das violações⁴³.

O CNE, em suas diretrizes gerais -- a partir de 2010 com fulcro no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, na CONAE -- produziu um documento que reconhece oficialmente sua atuação por meio do reconhecimento da relação indissociável entre Educação e Direitos Humanos. Diversas políticas vêm sendo implementadas no sistema educacional brasileiro e, a nosso ver, devem ser estimuladas: direitos das crianças e adolescentes; educação das relações multiétnicas; educação quilombola; educação escolar indígena; educação ambiental; educação do campo; temáticas de gênero e orientação sexual na educação; inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais; educação para o multiculturalismo e para a diversidade religiosa.

⁴³ Diretrizes da Secretaria de Direitos Humanos, cujo texto integral está disponível em <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Seus objetivos gerais constam na p. 26. O documento propõe a articulação dos seguintes eixos como linhas gerais de ação: desenvolvimento normativo e institucional; produção de informação e conhecimento; realização de parcerias e intercâmbio internacional; produção e divulgação de materiais; formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos, avaliação e monitoramento, nas p. 27-30.

No tocante às *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Médio*, reconhecem a criança e o jovem como sujeitos de direito a ser inserido na sociedade democrática e protegido contra a violência, discriminação e negligência, visando maior participação na vida cultural de sua comunidade. Apontam para deliberações do PNDH-3 e PNEDH pressupondo como fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social os Direitos Humanos como princípios norteadores.

O parecer 5/2011 do CNE/CEB veio, por sua vez, conferir fundamento à elaboração das diretrizes do CNE por reconhecer a Educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Invoca a necessidade de se implementar: a cidadania; o conhecimento dos direitos fundamentais; o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural; de gênero; de orientação sexual; religiosa; e o combate ao preconceito e à discriminação.

Portanto, projetos-piloto deverão ser elaborados e testados enquanto modelos gestores, prevendo a produção de materiais didático-pedagógicos, considerando que a efetivação das políticas e práticas educacionais integradas à EDH é o caminho pelo qual a sociedade atinge sua maturidade em termos de liberdade, equidade e fraternidade. Consideramos que essa maturação é vetorizada pela contribuição da educação escolar focada em nossa propositura.

Por meio da universalização da Educação Básica buscamos superar os paradigmas homogeneizantes e abrir campo para novas metodologias e instituições voltadas ao multiculturalismo e à diversidade ampla. Nesse novo paradigma educacional, o eurocêntrico, por exemplo, já não mais predominaria numa determinada aula de história e a mentalidade colonial seria superada. O principal escopo desse novo ambiente escolar se foca na formação ética e prática, crítica e política dos educadores e alunos. O reconhecimento das diferenças e a luta contra todas as formas de preconceito e discriminação devem ser amplificados.

Dentre os princípios da EDH, as diretrizes do CNE elencam: a dignidade humana; a democracia e o exercício democrático do poder na Educação e no ensino; o reconhecimento e a valorização das diversidades; a educação para a mudança de mentalidade e a transformação social; o conhecimento na perspectiva interdisciplinar e transversal e a sustentabilidade. Dentre os objetivos inerentes a essa principiologia está a construção de uma sociedade que valorize e desenvolva condições para a garantia da dignidade humana – para que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de

direitos e também reconheça o valor do respeito e das diferenças, para que multiplique a eliminação das formas de preconceito e discriminação e considere os direitos do outro e sua formação para a vida e para a convivência.

O próprio ambiente educacional é entendido como espaço-tempo potencial para a vivência e a promoção dos Direitos Humanos, de modo geral, e para a prática da EDH mais particularmente. É adotada a definição de Duarte⁴⁴ que considera o ambiente educacional relacionado aos processos educativos que têm lugar nas instituições e abrangem: ações, experiências e vivências de cada um dos participantes; múltiplas relações com o entorno; condições sócio-afetivas e materiais, e infra-estrutura para a realização de propostas culturais educativas.

Do ponto de vista da gestão, todos os espaços e as relações devem ser guiados pelos princípios de EDH. Considerada no ambiente a interação da experiência pessoal e coletiva, deve-se ter a consciência de que os conflitos são os microcosmos sociais em que as diversidades se encontram, para que se possa realizar análise crítica da realidade, a fim de solucionar os problemas por meio de regras democráticas e procedimentos éticos e dialógicos, a apaziguar injustiças e desigualdades. Nesse sentido, interpretamos os conflitos no ambiente educacional como pedagógicos, vez que podem vir a gerar a discussão mediada entre diferentes interesses. A função pedagógica da mediação permite que os sujeitos em conflitos possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária a buscar, por meio de sua participação, valores de solidariedade, justiça e igualdade.

Especificamente tratamos, em nossa dissertação, da EDH nas instituições de Educação Básica. Esta pode vir a ocorrer aliada à inserção de conhecimentos, valores e práticas humanistas nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, nos diferentes espaços e tempos que instituem a vida escolar. Essa inserção se veicula: pela transversalidade, por meio de temas relacionados e tratados interdisciplinarmente; como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar (ver nosso plano de ensino em anexo); de maneira mista, combinando transversalidade e disciplina.

⁴⁴“Caracterizada por “conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano”, p. 59. Em DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev, In: *A Psicologia de A. N. Leontiev e a Educação na Sociedade Contemporânea*. Campinas, SP, Cortez, Cadernos CEDES, v. 24, n. 62, 1 ed., 2004.

Na escola de Educação Básica, segundo as orientações diretrizes, a vivência deve ter o cotidiano como referência para analisar, compreender e modificar a EDH, em prol da ampliação de novos direitos, considerando que a efetividade do acesso às informações adequadas possibilita e busca a própria ampliação desses direitos. Conforme estabelece o PNEDH⁴⁵, “a universalização da Educação Básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade”⁴⁶. A refletir, a principal função social da escola na Educação Básica⁴⁷.

Ao desempenhar essa importante função social, podemos compreender a escola de acordo com nossa reprodução da diretriz e com o PNEDH, como

um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos. (...) 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.⁴⁸

Além disso, se demonstra nessa concepção a importância da apreensão dos conteúdos que dão corpo à contextualização dos conhecimentos de Direitos Humanos como a história, e seus processos de evolução, conquista e violações. Sendo o desenvolvimento dos comportamentos éticos sua principal perspectiva a ser trabalhada, transcrevemos:

A EDH, além de ser um dos eixos fundamentais da Educação Básica, deve orientar a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, a elaboração do projeto político-pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens.

A prática escolar deve ser orientada para a EDH, assegurando seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.⁴⁹

E, por fim, em se tratando da metodologia, buscamos privilegiar a participação ativa e a produzir o ambiente produtivo evolutivo democrático, de modo a possibilitar: a construção de normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos estudantes; a discussão de questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do

⁴⁵ BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006, p. 23.

⁴⁶ Idem, p. 26.

⁴⁷ Idem, p. 31.

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ Idem, p. 23-24.

meio ambiente, transporte, etc.; trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las; tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar.

Vale também reproduzir a recomendação explícita no Documento Final da CONAE, na área específica da EDH, sobre a amplitude da

formação continuada dos/as profissionais da Educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o PNEDH e dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa.⁵⁰

A partir do advento da Emenda Constitucional 59/2009, a Educação Básica tornou-se obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, incluindo os sujeitos que não puderam gozar dela em época adequada. Também entes federativos passaram a ser obrigados a colaborar com suas organizações de ensino. Nos termos do PNE, ficou evidente a vontade de universalização, a garantia do padrão de qualidade e a equidade no tocante à Educação.

Analisando o projeto que estabelece o PNE até 2020, deparamo-nos com as seguintes diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da Educação; e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e da gestão democrática da Educação⁵¹. Essa avançada legislação faz uso de metas de ampliação progressiva do investimento público em Educação e prevê a avaliação das mesmas metas

⁵⁰ BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)* – reimpressão. Brasília, SEDH/PR, 2010, p. 162.

⁵¹ O Projeto de Lei do Novo Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020) encontra-se integralmente disponível *online*. Selecionamos e disponibilizamos, por meio do Anexo I, as 20 metas do Programa Nacional de Educação, que consideramos de relevância para o futuro de nossa pesquisa.
<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>

no quarto ano de vigência da lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE.

Fica consolidado como dever da União promover a realização de pelo menos duas CONAE até o final da década, com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PNE até 2020 e subsidiar a elaboração do PNE para o decênio 2021-2030.

Também será instituído na alçada do MEC o Fórum Nacional de Educação -- FNE, que visa a articulação e coordenação das CONAE previstas para acontecer por força da vigência da lei. E a consecução das metas do novo PNE e a implementação de suas estratégias deve ser realizada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

O projeto conta em seu anexo com “estratégias pré-definidas mas que não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca”⁵². Há também a previsão de os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios utilizarem mecanismos para acompanhamento local da consecução das metas do PNE e de seus subplanos. Pretende-se especial menção à educação escolar indígena, que deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específica que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades. Dispositivo que apontamos como consonante com nossas proposituras.

Em desdobramento do novo plano, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, de acordo com as diretrizes, metas e estratégias previstas no próprio PNE, no prazo de um ano contado de sua publicação. E os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação um conjunto de metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos. Deverão garantir a equidade educacional assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

⁵² Idem, p. 23.

No que tange ao planejamento plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE e com os respectivos subplanos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Está prevista a continuidade da utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁵³, para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados produzidos pelo rendimento escolar e apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar. A ênfase na implantação de suas vinte metas nos pareceu adequada e o pensamento estratégico tende a potencializar a efetividade das mesmas. Como anexo, apresentamos as 20 metas do PNE.

1.2 - Interculturalidade e interacionismo

Nesse mesmo sentido, caracterizado pelo diálogo à luz da interculturalidade e do interacionismo no ambiente escolar entre educador e educando, se deu nossa orientação. Tucci Carneiro, ao abordar do ponto de vista histórico o papel da Educação frente ao combate à intolerância e a construção de uma Cultura de Tolerância, promove esses conceitos transversais enfatizados em vários de seus discursos, transformando-os em ações educativas, de impacto eficaz. Também nos marcou a “*Educação e emancipação*” em Adorno: a concepção inicial de educação que ocorre onde não há modelagem de pessoas a partir do exterior, mas arbitrariedade de se tentar conter, não à mera transmissão de conhecimentos, como coisa morta. O processo de aprendizagem considerado estaria na relatividade do que se ensina e a conscientização das diferenças entre formar e informar⁵⁴.

⁵³ A previsão legal é a de que o IDEB seja calculado pelo INEP, vinculado MEC, e que o INEP atue como empreendedor de estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infra-estrutura das escolas de Educação Básica. O IDEB calculado pelo MEC é medido por meio de taxas de aprovação e média de desempenho dos estudantes em Português e Matemática. Anoto que O INEP em janeiro de 2011 divulgou que no ensino fundamental brasileiro 23 de cada 100 estudantes estão atrasados nos estudos. Esta distorção pode ocorrer por atraso no ingresso ao sistema educacional, por abandono e posterior retorno dos estudos, ou reprovações. Aparte das desigualdades regionais, que deturpam mais ainda o quadro, citamos apenas a média geral nacional que já é alarmante por si só.

⁵⁴ Adorno traz a diferenciação entre *formação* e *diferenciação*: “Creio que o conceito de *informação* é mais apropriado à televisão do que o conceito de *formação*, cujo uso implica certos cuidados, e que provavelmente não é tão apropriado em relação ao que acontece na tevê”, em ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar, 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003, p. 79. Tal hipótese é válida a nosso imaginar por exemplo, em determinado cenário favorável, em que um educador formasse outros 100 educandos “informados” para “formar” outros 100 educandos cada um.

A teoria crítica de Calixto Salomão Filho sobre a conjuntura estrutural da relação entre Direitos Humanos e desenvolvimento econômico-social expõe a centralização da estrutura de poder promovida pelo capital, situada no hemisfério norte, que drena as demais estruturas econômicas mundiais, destruindo os valores éticos. Essa destruição dos valores do direito teria vindo, no caso do Brasil, acompanhada da corrupção do direito material, tornando-o meramente compensatório por “mecanismos de drenagem” que visariam “suprir” esses “espaços vazios”, em que ocorrem a destruição dos valores da pessoa humana, deixando de promover mudanças estruturais. EDH também implica em “educar para a construção de uma memória”, pois um povo sem memória estaria desprovido de identidade cultural. Cabe aos programas escolares a inserção do tema da memória nas salas de aulas, com o objetivo de “quebrar os silêncios propositais da História”, como muito bem enfatizou Marc Ferro⁵⁵. Aqui recorreremos a muitas das colocações de Eduardo C. B. Bittar⁵⁶, para o qual a EDH implica na realização de um conjunto de situações, como: promover o acesso a arquivos e/ou documentos, criar e promover visitas aos memoriais da resistência, investir contra o processo de ocultamento na rítmica do progresso ao devir, discutir nas salas de aulas o papel político da informação e da liberdade de expressão, etc.

Tais temáticas, se enfatizadas por meio de ações educativas sistemáticas, condensadas na terceira parte de nosso trabalho, podem formar futuros ativistas dedicados a investir contra a opressão da memória, além de criar novas formas de resistência. Essa é, aliás, uma das qualidades da democracia: de permitir o *direito à memória* e o *direito à crítica*. Caso contrário, estaremos entrando no “ritmo da alienação” e sendo coniventes com a repetição de uma retórica que ecoa no vazio. Pelo histórico dos nossos tempos ditatoriais sabemos que a livre informação e a liberdade de expressão eram incômodos para a abertura democrática, conquista que não deve ser perdida. Assim, neste estudo, alertamos para a urgência de promovermos uma cultura direcionada para os Direitos Humanos enquanto *lugar de residência permanente dos povos*. Retomando a ideia marxista de que *cultura precisa da materialidade e corpus* para se projetar, prevemos a produção de *documentos de cultura*.

⁵⁵ FERRO, Marc. *Os tabus da história*. Trad.: Maria Ângela Villela. Rio de Janeiro, Ediouro, 2003.

⁵⁶ Em BITTAR, Eduardo C. B. *O Direito na Pós-modernidade e Reflexões Frankfurtianas*. 2 ed. Ver. atual. e ampliada. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009, p. 428, uma “cultura centrada nos Direitos Humanos é uma cultura que acena positivamente em direção à erotização do mundo, no sentido freudo-marcuseano, à biofilia e à tolerância, negando os caminhos modernos da biopolítica e do extermínio do outro como forma de realização mesmo dos projetos emancipatórios”.

Lembramos que em tempos ditatoriais brasileiros (1964-1983), a proposta do regime militar foi a de empobrecer e enfraquecer as identidades culturais, sob o lema do abandono das tradições culturais e a assunção do ritmo da máquina e desrespeito às culturas individuais. Muitas vezes, o caráter implacável da vida moderna naquele período produziu o apagamento e a supressão de alteridades, diversidades e dissidências. Como exemplo, citamos o “memoricídio”, tão comum no após genocídios, visto como prática da modernidade política.

Partimos, em nossa investigação teórica, pela ótica de Celso Lafer, para quem os Direitos Humanos representam o reconhecimento pelo direito do valor da pessoa humana. O autor considera que a temática dos Direitos Humanos naturalmente diz respeito ao valor da dignidade humana. Esse valor tem, evidentemente, seus antecedentes: o Velho Testamento, o estoicismo e o cristianismo. No entanto, esse valor traduzido numa política do direito, é algo mais recente, remontando ao século XVIII, à declaração francesa e à declaração americana. Expressa uma mudança muito grande na concepção da relação entre governantes e governados, representando, como diz Bobbio, “a passagem do dever do súdito para o direito do cidadão”⁵⁷.

Costuma-se distinguir direitos por suas gerações. A primeira geração diz respeito aos direitos civis e políticos: o legado do liberalismo, da importância da liberdade, seja do indivíduo, seja da desconcentração do poder. A segunda geração de direitos são os econômicos, sociais e culturais, o legado do socialismo, com a ideia de que há um direito de crédito do indivíduo de participar daquilo que vai sendo construído de forma coletiva. Há hoje também, segundo Celso Lafer, pela faceta da internacionalização dos Direitos Humanos, certos direitos de titularidade coletiva, considerados como direitos de solidariedade, direito à paz ou direito ao desenvolvimento. É claro que a violação dos Direitos Humanos surge como algo que deveria ser sentido por todos após a experiência

⁵⁷ Segundo BOBBIO, Norberto (Presente e Futuro dos Direitos do Homem. In: *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1992, p. 75), citado por Carlos Jamil Cury: “Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade — primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar”, *Apud* CURY, Carlos Jamil. Direito à Educação; Direito à Igualdade, Direito à Diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, São Paulo, julho de 2002. Disponível para consulta integral em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext>.

totalitária, cujo paradigma de horror foi o Holocausto: a ideia da *descartabilidade do ser humano* (de que nem todos os seres humanos têm direito à face da terra) e a ideia de que *não se pode sequer justificar isso pela razão do Estado*⁵⁸.

Este nosso estudo tem também a influência orientadora de Dalmo Dallari, que nos ensinou que no Brasil começamos a usar a expressão “Direitos Humanos” por volta de 1960, por influência da DUDH, assim como pela postura da Igreja Católica. Entretanto, do ponto de vista mais imediato, mais agudo, fomos forçados de certo modo a falar em Direitos Humanos a partir do golpe de 1964, uma vez que, a partir dessa data, muitos líderes sindicais e populares foram presos e/ou desapareceram por efeito da prática da tortura e da morte premeditada. Revelou-se no âmbito nacional uma situação que pode parecer paradoxal, contraditória. Com a tortura, a violência, as prisões arbitrárias, nasceu praticamente o povo brasileiro: supondo-se que até então éramos apenas um ajuntamento de indivíduos que, a partir desse momento histórico, procurou resistir às violências da ditadura. O povo foi se conscientizando, lentamente, da necessidade de se organizar para fazer valer e reafirmar os valores humanos em defesa da democracia. Foi-nos dada a aplicabilidade a um preceito que, no século XVIII, teria sido enunciado por Montesquieu: “a força do grupo compensa a fraqueza do indivíduo”⁵⁹. Dessa maneira, conquistou-se a possibilidade de se elaborar uma nova constituinte para o Brasil.

Sérgio Adorno ressaltou que os indivíduos, pelo simples fato de tenderem a ser diferentes e desiguais ou por nascerem humanos, possuem um patrimônio comum. Portanto “não existe luta mais importante no Brasil do que pelos Direitos Humanos”⁶⁰.

⁵⁸ LAFER, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos – Um Diálogo com o Pensamento de Hannah Arendt*, 5ª reimpressão. São Paulo, Companhia das Letras, p. 55.

⁵⁹ Preceito invocado por Dalmo Dallari em suas palestras e entrevistas. Desdobra-se do contido em MONTESQUIEU, Charles Louis de. *Do Espírito das Leis*. São Paulo, Abril, 1973. Col. Os Pensadores, p. 6.

⁶⁰ ADORNO, S. História e Desventura. O 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, In: *Novos Estudos CEBRAP* (Impresso), v. 3, 2010, p. 5-20. O professor Sérgio Adorno, presidente da ANDHEP e professor emérito de Sociologia da USP também compartilha desta visão: a de que a sociedade moderna é uma sociedade baseada na diferenciação e divisão interna: “Uma sociedade dividida em classes, em gêneros, em grupos etários, entre nacionais e estrangeiros, e etnias – é profundamente atravessada por diferenças. A principal função dos Direitos Humanos é impedir que se convertam diferenças em desigualdades, subordinando uns em detrimento de outros. E seu papel fundamental seria assegurar a liberdade numa sociedade diferenciada internamente onde a diferença não compromete a igualdade de todos perante os direitos fundamentais”. Para quem “a sociedade brasileira é profundamente dividida e desigual e converte diferenças em desigualdades. Por haver sempre a desconfiança de que o crime está associado à pobreza e que os responsáveis pelos crimes são os pobres. As pesquisas feitas no Brasil mostram que se tratam de idéias preconceituosas, mas que animam certos processos de extermínio que ocorrem nas regiões metropolitanas e sobretudo nos bairros populares dessas grandes metrópoles. Em bairros populares proliferam fenômenos conhecidos como esquadrões da morte. Fenômenos que nascem muitas vezes no interior desses bairros que

No Brasil, a lógica da amnésia e a política do medo somente começaram a ser combatidos na década de 80 com a Comissão da Verdade⁶¹, no ambiente de uma “política de acomodação”, característica dos processos de transição em sociedades pós-ditatoriais. Nessas situações são comuns, também, a formação de Comissões Parlamentares de Inquérito e a implantação de políticas de verdade [e/ou de moral e ética], talvez como compensação. Para Nietzsche, em sua obra *A Genealogia da Moral*, “a falta gera uma má consciência”⁶². É nessa direção que a Educação pode cumprir com o importante papel de revitalização dos valores de justiça, ética e moral. Insistimos que cabe aos educadores, principalmente, conscientizar nossos jovens dos seus direitos à verdade e à memória, direitos anulados em tempos de ditadura ou em “tempos sombrios”, retomando aqui o conceito desenvolvido por Hannah Arendt e enfatizado por Tucci Carneiro durante as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino do Holocausto nas Salas de Aulas⁶³. Tais considerações reafirmam o objetivo maior desta dissertação de mestrado: a criação de um diagnóstico crítico sobre a EDH que evidencie as bases teóricas para que se promova e/ou desencadeie uma alteração cultural no sistema educativo brasileiro. Cabe a nós, enquanto cidadãos brasileiros, promover ações educativas que garantam os direitos às minorias, de forma que vivam com dignidade, sem discriminação.

1.3 - O Direito (Contramajoritário) à proteção das minorias

Em reação às atrocidades cometidas pelos homens contra os homens e de acordo com a proposta de Eduardo Bittar, após a Segunda Guerra Mundial foi estabelecido um sistema internacional de proteção aos Direitos Humanos, com o objetivo de assegurar o respeito a estes, manter a paz e a segurança internacionais. Talvez mediante o mero direito compensatório, conforme justificou Calixto Salomão, argumentamos que, com esse espírito de direito “compensatório” teria sido criada a ONU, e nesse contexto a proteção das minorias teria surgido pela pedra de toque do sistema de proteção: a não-discriminação. Porém, essa proteção se deu inicialmente de modo geral, pois o tema havia

promovem a morte de suspeitos de haverem cometido crime sem que passem por julgamento de nosso órgão judiciário. Para o mesmo “a confiança nas instituições é fundamental numa política de Direitos Humanos”.

⁶¹ Comissão da verdade: processo de recuperação da memória e atrocidades. Por exemplo a: lei de anistia no Brasil: acomodação, negociação pós-ditadura.

⁶² NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, *Genealogia da Moral: Um escrito Polêmico*. Trad.: Paulo César Souza. São Paulo, Brasiliense, 1987. Ver também do mesmo autor: *Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro*. Trad.: Paulo César Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

⁶³ ARENDT, Hannah. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

se tornado genérico porque a tutela jurídica das minorias linguísticas alemãs havia sido explorada pela própria Alemanha como base para ações de agressão durante o conflito mundial. Ou seja: a DUDH restou assegurada apenas de maneira geral, a fim de garantir inicialmente, a todos os seres humanos, direitos inerentes à dignidade humana. Dentre os documentos que asseguram tal protecionismo, dedicamos especial atenção às origens, aos efeitos e impactos da citada declaração e os pactos internacionais de Direitos Humanos, de 1966. Avaliamos também os institutos internacionais com foco na Convenção para Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio, de 1948, e a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965.

Em se tratando da evolução do sistema de proteção, constatamos que persiste a necessidade de tutela mais específica em relação às minorias e suas diversas naturezas. Os desdobramentos se deram em prol do aparecimento de normas de proteção aos grupos vulneráveis, sendo considerada convencionalmente a denominação dos sujeitos de Direitos Humanos envolvidos nas relações jurídicas. Dessa forma, foram retomados os debates sobre os direitos das minorias mais tradicionais sob essa nova ótica -- debates que existiram pontualmente ao longo da segunda metade do século XX, seja pela criação no âmbito das Nações Unidas por meio da Comissão para Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias, seja pelo ganho de força de temas transversais com o advento da globalização.

No fenômeno da globalização se verifica, de acordo com as lições de Celso Lafer, a existência de forças centrífugas a fortalecer o nacionalismo e os conflitos étnicos entre grupos de origem diversa. Com isso, toma relevância a questão da proteção das minorias vulneráveis. Por conseguinte reaparecem perigosamente ideias de assimilação, agora reescritas pelo novo conceito de integração. Por outro lado, os Estados se aproximam e apontam para a existência de problemas globais que somente podem ser solucionados por meio de ações conjuntas que valorizem a diversidade. A nosso ver, por meio de um projeto-piloto que favoreça a implantação do DEDH. Dentre os avanços históricos na proteção das minorias, destacamos a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas e Linguísticas, no âmbito da ONU, em vigência desde 1992.

Em 1993, na Conferência Mundial de Direitos Humanos, que culminou com a Declaração e Programa de Ação de Viena, foi reforçada a preocupação internacional de se

adotar medidas de combate ao racismo, à xenofobia, ao antissemitismo e à intolerância, ocasião que culminou com a assinatura de vários documentos regionais sobre o tema. Tal realidade exigiu um estudo específico e crítico sobre os sistemas regionais de proteção de Direitos Humanos. Mesmo não havendo ainda um tratado universal sobre as minorias, a DUDH somada à constante preocupação sobre esse tema, foi por si interpretada em paralelo a outras normas internacionais, que efetivamente têm auxiliado na proteção internacional das minorias e inspirado normas internas de ação. Essa tutela se fez relevante por permitir a memória da identidade cultural das minorias sem propugnar por sua assimilação como nas propostas totalitárias, respeitando-se assim os ideais democráticos e a valorização da dignidade humana. Sob esse viés, enfatizamos, é que a EDH deve (inter)agir.

Sob abordagens diferentes⁶⁴ no que tange à referida proteção das minorias, no caso de direitos que emanam da própria dignidade humana, encontramos alguns padrões, sempre decorrentes da soma entre se buscar uma forma de ação que equivalha à maior proteção possível e à ética de meios, pela qual os meios são tão relevantes quanto os fins, por nós interpretada como “Ética Prática”⁶⁵.

Considerando a relação máxima entre a dignidade humana e o direito dos oprimidos, a existência desses padrões, contudo, não torna óbvia a abordagem mais adequada para a proteção dos direitos das minorias, pelo fato de que adotar uma abordagem tradicional de proteção -- por exemplo, falar em autodeterminação ou em Direitos Humanos -- nem sempre gera o resultado esperado. Ou seja: pode não ser suficiente para garantir a proteção mais completa possível. Em face disso, apresentamos diferentes abordagens de proteção, para melhor aplicar a cada fatispécie jurídica.

A dignidade, a equidade e a não discriminação

Retomando: os Direitos Humanos são comumente definidos como os direitos que decorrem da dignidade humana e têm base na idéia de Direitos Naturais⁶⁶, existentes desde

⁶⁴ No direito, quase sempre existe mais de uma forma de ação para solucionar uma questão ou atingir determinado objetivo.

⁶⁵ Utilizamos como referência ao conceito a obra de SINGER, Peter. *Practical Ethics*, 2 ed. Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pg. vii. Pode ser visualizado integralmente em < <http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/Peter-Singer-Practical-Ethics-2nd-edition-fixed.pdf>>.

⁶⁶ A concepção de direitos inerentes foi retomada com o cristianismo na Idade Média, quando se substituiu a ideia de vários deuses pela noção de uma única divindade. Mesmo com essa profunda mudança, continuou-se a acreditar na existência de direitos essenciais aos indivíduos. Com o avanço do direito e a busca de sua positivação em normas escritas, verificou-se a positivação interna dos direitos naturais que passaram a ser

a antiguidade clássica. Os Direitos Naturais foram entendidos como essenciais e invioláveis, concedidos aos homens pelos deuses, e, portanto, não podiam ser afastados do direito criado pelos próprios homens – o direito posto.

Nas palavras de Celso Lafer, explicando o pensamento de Hannah Arendt: “A dignidade humana é um dado, enquanto os Direitos Humanos são um construído”. Estabeleceu-se assim o sistema internacional de Direitos Humanos. Didaticamente, denominam-se Direitos Humanos a conjuntura de direitos decorrentes da dignidade humana ratificados pelos Estados e/ou assegurados pela comunidade internacional. A dignidade humana é vista assim como matriz axiológica, e base ética dos direitos humanísticos, existindo nas pessoas por sua simples condição humana⁶⁷.

Além da dignidade humana, aprendemos que os Direitos Humanos possuem dois princípios fundamentais: a *igualdade* e a *não-discriminação*. Igualdade que surge como igualdade formal, no sentido de que todos são iguais perante a lei, passando por uma ampliação do conceito de “todos”, presente na mencionada expressão, para abranger efetivamente todos os seres humanos sem as distinções que existiam no passado, por exemplo, entre homens e mulheres ou entre livres e escravos. Hoje buscamos estabelecer a equidade para que todos sejam efetivamente iguais. A *não-discriminação* busca efetivar a ideia de que, sendo todos os seres humanos dotados de dignidade humana, devem ter seus direitos protegidos de maneira universal e constante, para que todos possam ser o que efetivamente são, ou seja: julgadas pelo que fazem, independente de cor, gênero, orientação sexual ou capacidade física. Tanto a dignidade humana, quanto a igualdade e a não-discriminação são potencialmente utilitárias para assegurar a diversidade cultural das pessoas. No entanto, para atingir esses objetivos, precisamos educar para a busca de equidade, assim como o utilitarismo para a proteção básica às minorias pode ser representado pela fórmula: regra mais exceção, pois que se publica uma lei geral que traz

denominados direitos fundamentais. A positivação foi fruto das revoluções americana e francesa, ou seja, teve cunho político liberal e inspirou os Estados a estabelecer internamente normas que garantissem os direitos decorrentes da dignidade humana. A criação de um sistema internacional que complementasse a proteção interna ocorreu depois, como consequência da Segunda Guerra Mundial. Após esse conflito se percebeu por um lado a necessidade de um sistema além do estatal que permitisse a proteção dos direitos decorrentes da dignidade humana quando os estados não conseguissem ou não quisessem assegurar tal proteção. Por outro lado, verificou-se a ideia de direitos inerentes – percebeu-se que inerente é a dignidade humana e que os direitos que dela decorrem são produtos de construção histórica e social.

⁶⁷ LAFER, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos – Um Diálogo com o Pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p. 58, quando se refere ao “direito a ter direitos”, ao tratar da definição de Arendt sobre cidadania.

em si uma exceção para preservar determinados direitos minoritários⁶⁸. Conforme nossos estudos a respeito do material disposto pelas ONGs na audiência pública de ações afirmativas ocorrida no STF em 2010, constantes na Sequência Didática em anexo a esta obra, nos deparamos com outra fórmula que combina *igualdade + não- discriminação* = ações afirmativas ou políticas públicas de afirmação da identidade cultural. Tratam-se, via de regra, de políticas complexas, não sendo o único remédio jurídico para evitar a estigmatização⁶⁹.

Somos a favor de cotas de ingresso e podemos entender que, ao se assegurar o respeito aos direitos dos indivíduos, garante-se a proteção ao grupo minoritário a que pertençam⁷⁰. Conforme mencionamos, a proteção das minorias goza de dois aspectos: a proteção dos indivíduos que compõem o grupo minoritário e a proteção propriamente dita do grupo minoritário. Em casos excepcionais em que ocorra conflito entre direito do grupo e direito do indivíduo em si, é cabível interpretação extensiva, vez que os Direitos Humanos têm caráter liberal e seguem bastante ligados ao liberalismo. Apesar de terem evoluído no sentido de ampliar suas concepções políticas⁷¹, todos se baseiam na defesa do indivíduo⁷².

Assim, a dificuldade está na conciliação entre os direitos dos oprimidos, (proteção do indivíduo dentro do grupo minoritário), e a própria proteção do grupo. Assim, sob a luz do liberalismo no decorrer de sua evolução histórica, os Direitos Humanos foram tendo seu objeto expandido, razão pela qual tradicionalmente se fala em, ao menos, três dimensões de Direitos Humanos, retomamos: a primeira, que concerne aos direitos civis e políticos; a

⁶⁸ Exemplo emprestado do ordenamento jurídico da Comunidade Européia, em que surge uma regra segundo a qual o descanso semanal ocorre aos domingos, inserindo a exceção de que o descanso pode ocorrer em outro dia pré-definido por questões religiosas, ou ainda que todos devem servir ao exército, a não ser que isso fira suas crenças religiosas, como no caso de Israel. Ou também que todos devem usar capacete ao andar de moto, menos aqueles que não podem fazê-lo por integrar uma minoria que utiliza turbante.

⁶⁹ Surgida nos EUA, a idéia das ações afirmativas consiste em buscar a diferenciação entre os diferentes, criando condições para que se tenha uma igualdade real e não apenas formal entre todos. A idéia mais comum dentro dessa abordagem é a das cotas, sobretudo para ingresso nas universidades. A ação afirmativa é bastante relevante como instrumento intermediário enquanto se busca sanar o centro do problema que a torna necessária, não devendo ser vista como um fim em si mesmo ou como remédio permanente, por exemplo no caso das cotas nas universidades. Enquanto não se criarem condições para que efetivamente todos possam competir em iguais condições, a ação afirmativa é positiva, mas se deve continuar trabalhando na melhoria das escolas para que um dia se torne supérflua.

⁷⁰ Por exemplo, caso se garanta a liberdade de expressão artística de um indivíduo membro do grupo se garantiria também a liberdade de expressão artística de todo o grupo.

⁷¹ Isso pode ser encontrado, por exemplo, na proteção aos direitos econômicos, sociais e culturais. Como se percebe, existem várias faces do liberalismo: a política, a econômica, a filosófica.

⁷² O que, no ponto de vista do liberalismo filosófico, assegura a predominância dos direitos dos indivíduos em detrimento aos direitos de um grupo, e assim que se verifica o problema.

segunda⁷³ aos direitos econômicos, sociais e culturais, e a terceira os direitos de solidariedade que possuem titularidade coletiva. Essas gerações se complementam a fim de afirmar maior amplitude de proteção possível a todos os seres humanos. A quarta geração de direitos seria caracterizada pelos direitos difusos e coletivos, à luz da bioética, conforme abordamos mais especificamente por Norberto Bobbio.

Assim, à segunda geração individual dos direitos culturais se soma o aspecto coletivo por transversalidade, segundo o qual os grupos têm direito a preservar e exercitar sua vida cultural e religiosa, assim como de manter a sua língua. Entendendo melhor a cultura como produto coletivo a partir da própria crítica à indústria cultural, verificamos a urgência de se criar normas de proteção mais forte em relação ao grupo do qual o indivíduo participa. Dessa forma, as minorias teriam o direito de proteger suas culturas, englobando aspectos religiosos, linguísticos e culturais. Para isso, as normas da sociedade hegemônica deveriam respeitar essas práticas. Mas, para que isso aconteça, a população deve ter consciência do significado e das extensões dessas práticas.

Nossa problematização também ocorre no tocante ao relativismo cultural que se funda na ideia de que o direito é produzido pelas sociedades que, por serem diferentes entre si, não poderiam ser tratadas segundo normas exclusivamente universais. Associado à antropologia, o relativismo cultural é uma das principais críticas conceituais feitas aos Direitos Humanos. Porém, verificamos que o universalismo se afirmou historicamente e, a partir de atrocidades praticadas pelos nacionais-socialistas (1933-1945), passou a defender a ideia de universalidade dos sujeitos. Nossa visão é de que todos os seres humanos são titulares de direitos e que as normas podem ser adaptadas às suas realidades culturais, desde que tais adaptações não firam a dignidade humana. É lógico que a cultura não pode servir como manto de impunidade a certas práticas⁷⁴ que violem a dignidade humana e não podem ser aceitas tão somente pela defesa de que sejam práticas culturais. Sob essa ótica, definir as práticas culturais, sua legitimação ou não nos pareceu desafiador, desde que atrelados a um programa educativo que valorize o outro, o diferente.

Uma solução encontrada estaria na doutrina liberal mais uma vez: a verificação da existência de opções do indivíduo contra tais práticas. Se houver opção, ou seja, se o

⁷³ Dentro da segunda dimensão dos Direitos Humanos, encontramos os direitos culturais pelos quais, de acordo com o artigo 27 da Declaração Universal: “Todo homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, desfrutar das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”.

⁷⁴ Por exemplo, o costume de algumas tribos Yanomami de que, quando nascem gêmeos, matam uma das crianças por acreditarem que um representaria o bem e outro o mal, devendo ser eliminado o segundo.

indivíduo não quiser e puder não participar, a prática cultural se legitimaria, mas a escolha precisaria ser efetiva e livre⁷⁵. Devemos estar conscientes de que algumas práticas como a mutilação do clitóris feminino, defendidas como culturais, podem esconder graves violações⁷⁶ de Direitos Humanos. Assim, apesar de conceitualmente oposta à valorização do indivíduo sobre o grupo, a exclusiva ótica grupal dos direitos culturais demonstrou ser insuficiente.

A autodeterminação dos povos, por sua vez, se revelou uma terceira via possível para a proteção jurídica dos grupos por ser consagrada internacionalmente. A ideia de povo é bastante antiga e remete ao conceito de nação, definida como o conjunto de indivíduos semelhantes que pertencem a um mesmo Estado ou mesma identidade político-jurídica. Assim como é difícil definir nação, também não é fácil definir povo e nem educá-lo para o respeito dos Direitos Humanos. Apesar disso, sob a luz do desenvolvimento do direito internacional público, verifica-se que os povos passam a figurar como sujeitos de direito. Nesse ponto, os estudos de Michel Foucault sobre poder⁷⁷ e hermenêutica do sujeito⁷⁸ nos foram esclarecedores.

A elevação dos povoados à categoria de sujeitos de direito está bastante relacionada com o avanço histórico dos Direitos Humanos de terceira e quarta geração, mencionados como os direitos de solidariedade ou de titularidade coletiva. São direitos aplicáveis tanto

⁷⁵ Por isso, foi polêmica a proibição francesa de uso da burca muçulmana em escolas em 2010.

⁷⁶ Cito RAMOS, André de Carvalho. *Processo Internacional de Direitos Humanos: análise dos sistemas de apuração de violações de direitos humanos e implementação das decisões no Brasil*. Rio de Janeiro, Renovar, 2002, p. 192: “O procedimento de constatação de reparação de uma violação de Direitos Humanos começava com o registro da petição e com a análise de sua admissibilidade. Tal análise (...) com a entrada em vigor do Protocolo 11 (...) a admissibilidade da demanda individual passa a ser analisada por um Comitê de três juízes, que podem rejeitar, à unanimidade, o pleito, se manifestamente inadmissível”. Assim, a vítima vem sendo paulatinamente integrada ao procedimento europeu de proteção dos direitos humanos.

⁷⁷ A análise de FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979, p. 105-107: (...) “Nas grandes oficinas que começa a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII”. Foucault aponta o exército e a escola em que ocorre: “uma arte de distribuição espacial dos indivíduos; a disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento; a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos; a disciplina implica um registro contínuo”.

⁷⁸ FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. 2 ed. São Paulo, Saraiva, 2012, p. 255, assim problematizou: “Na medida em que, para Foucault, o poder não é uma substância, não é algo que se possui, algo de que se é dotado ou desprovido; na medida em que o autor desenvolve uma concepção de poder como estratégia, como algo que ‘circula em toda a espessura e extensão do tecido social’”, ou seja, na medida em que o poder é pensado como uma rede de mecanismos de normalização (mecanismos de disciplina e de regulação) que atinge todos os domínios da vida individual e coletiva, coloca-se o problema de saber qual pode ser a forma da resistência a esses mecanismos. Que forma pode ter a resistência ao poder, quando este é concebido como um “exercício” ou como um “modo de ação” de uns sobre outros?”

para o indivíduo quanto para a coletividade, como: direito ao desenvolvimento, à paz, à proteção do patrimônio histórico e à autodeterminação⁷⁹.

Sob essa ótica, encontramos as respostas na doutrina de Paulo Borba Casella, que trata do Direito Internacional dos Espaços, ao qual dedicamos atenção específica no decorrer da produção desta dissertação, com foco em sua integração com o Direito do Estado, em busca do equilíbrio entre autodeterminação e soberania, princípios do direito internacional. Aprendemos que a autodeterminação serviu como base jurídica para as lutas de descolonização⁸⁰.

A autodeterminação não implica na divisão territorial do Estado soberano, sem necessidade da separação territorial, desde que os povos dentro dos Estados tenham seus direitos respeitados – visão compartilhada por Nina Ranieri⁸¹. Assim, soberania e autodeterminação podem coexistir, sendo possível então garantir os direitos dos povos que habitam um Estado para que continuem fazendo parte dele, desde que tenham seus particularismos respeitados. A questão da autodeterminação refere-se, assim, à vontade dos povos de se auto-reger. Dessa forma é colocada em debate a questão da necessidade de integração com a sociedade majoritária, sob a ótica da interculturalidade. No entanto, para que isso aconteça se faz necessário que haja respeito pelo outro, postura que implica em conscientização obtida através de ações educativas permanentes.

Parece mais justo verificar a vontade do grupo de permanecer com sua cultura distanciada da sociedade majoritária ou de se integrar. A partir daí, avalia-se a necessidade de se pugnar pela autodeterminação. De maneira ampla, nos pareceu ser a solução mais adequada, efetiva e razoável, a demonstração dos tratamentos diferenciados para as populações de reservas indígenas nos EUA. Apesar disso, a proteção das minorias a partir da autodeterminação deve ser mitigada para não trazer consigo o próprio germe do conflitos de direitos. A divisão doutrinária oscila entre os que consideram impossível

⁷⁹ Que agrega a idéia de que os povos têm o direito de se auto-reger. Nesse sentido, a problematização estaria em como integrar a autodeterminação com soberania, que implica autonomia e independência.

⁸⁰ Sobre tudo na Ásia e na África, depois da primeira e da Segunda Guerra Mundial. A noção de que os povos deveriam estar livres da dominação estrangeira e de sistemas de mandatos e tutelas foi estabelecida na Liga das Nações e na ONU respectivamente, para auxiliar nos processos de libertação. Os movimentos de libertação nacional ganharam força. No início da década de 1990, deixaram de existir Estados sob o sistema de tutela, evidenciando a relevância da autodeterminação e o incentivo a ela. Mas o processo de autodeterminação não estava concluído. Apesar de até então o foco haver estado na criação de novos Estados ou na independência, existe ainda a possibilidade de autodeterminação de povos dentro de Estados soberanos.

⁸¹ Ênfase que nosso maior foco de estudos em relação à doutrina teve em seus estudos sobre os aspectos constitucionais do direito à educação. Cf. RANIERI, Nina (org.); RIGHETTI, Sabine (org.). *Direito à Educação: Aspectos Constitucionais*. São Paulo, Edusp, 2009.

qualquer intervenção, e os que teorizam a defesa total dos Direitos Humanos. O caminho do meio, em analogia às intervenções humanitárias, que também são consensuais, adota esses povos como se fossem Estados, o que apenas garante intervenções em casos de grave e extrema violação de Direitos Humanos. Daí a constante evolução do direito internacional público em termos de tratamento e abordagem em relação aos oprimidos.

Outra abordagem da proteção encontrada foi a soberania histórica, aplicável sobretudo aos povos indígenas e aos colonizados⁸². Os fundamentos dessa abordagem se dão pelo fato dos povos antigos -- aqueles que sempre habitaram os territórios -- serem tratados como vítimas de violação de direitos. Assim se abre o campo mínimo para o direito compensatório, que nem sempre ocorreu, tamanha a opressão que sofrem. Então, com base nos relatos históricos e /ou em tratados entre os colonizadores e os povos colonizados que reconhecem a independência destes, por ter havido usurpação de terras e violação de direitos, deveria haver indenização material. A implementação dessa indenização é difícil e, na prática, sequer os ex-escravos brasileiros foram indenizados após a abolição da escravidão em 1888⁸³. Ainda hoje, nem todos os judeus foram indenizados pelos alemães, e nem o povo armênio recebeu quaisquer compensações da Turquia face ao genocídio ocorrido há cerca de 95 anos, apesar de imprescritível.

Consideramos justamente os Direitos Humanos como multidimensionais por não termos encontrado a melhor abordagem, mas sim o constructo de abordagem que veio a compor a efetividade da proteção jurisdicional. Assim, são multidimensionais por se integrarem aos ordenamentos, tanto por sua universalidade em gêneros quanto por

⁸² O exemplo clássico é das repúblicas bálticas da antiga União Soviética – URSS.

⁸³ A Lei do Ventre Livre datada de 1871 fixou uma indenização devida pelo Estado aos senhores, que inclusive foi utilizada como argumento central na justificativa de Rui Barbosa ao requisitar a destruição dos documentos da Fazenda sobre a escravidão sob a alegação de estar evitando uma chuva de pedidos judiciais dos senhores no tocante às indenizações devidas pelo Estado, o que sobrecarregaria o aparato judiciário. Cito sua ordem de remessa da referida documentação histórica ao Rio de Janeiro para incineração, com ortografia atualizada: “(...) de todas as Tesourarias da Fazenda, todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula dos escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários”. cf. portaria publicada no Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil de 18/12/1890, p. 5.845. A ref. Lei, em seu artigo terceiro tratava da *libertação anual dos escravos em cada província imperial na proporção correspondente à quota anualmente disponível do fundo destinado à emancipação*. Lastro este atrelado ao fundo econômico destinado a indenizar os senhores. De acordo com o estudo de História da Legislação que apresento constante no plano de ensino em anexo (aula modelo n.º 4) e os estudos de SLENES, Robert W. “Escravos, cartórios e desburocratização: o que Rui Barbosa não queimou será destruído agora?”, In. Revista Brasileira de História, n. 10. São Paulo, ANPUH/ Marco Zero, março/agosto de 1985, pp. 166-196. Disponível para consulta integral no sítio eletrônico <http://www.unicamp.br/cecult/pdf/slenes_r_escravoscartoriosdesburocratacao.pdf>.

operarem com regras específicas e excepcionais em relação a determinadas minorias: étnicas e nacionais, linguísticas, religiosas e dos grupos vulneráveis – mulheres (de gênero), crianças e idosos (ou etárias), pessoas com necessidades especiais físicas e/ou mentais e homossexuais. Todos esses devem receber proteção integral, por meio de políticas públicas que permitam suas identidades, além de lhes permitir uma vida com dignidade. Entendemos que essas proteções são específicas e indispensáveis à concretização da democracia, à manutenção da paz, por fazer florescer a dignidade humana, a valorização da não-discriminação, da tolerância e da diversidade. Para o Brasil, tais políticas se fazem necessárias pois, ao longo de sua história, ocorreram graves violações de Direitos Humanos com base no racismo. A Convenção contra todas as formas de Discriminação Racial, em vigor desde 1965, nos foi útil por assumir que a postura de não-discriminação é regra universal a ser seguida⁸⁴.

Assim, nossos lemas e caminhos para a construção de uma Cultura de Paz são: mutualidade entre iguais, sendo a humilhação vista como violação; tortura, nunca mais; preservação e acesso de documentos históricos; criação de comissões da verdade; impedimento do vício da vitimização; memoriais e a não cooperação com quaisquer tipos de militarismos, dentre outras tantas práticas possíveis. Para promovermos um sentimento de responsabilidade pessoal por todo o sofrimento causado ao ser humano enfatizamos a EDH. Nossa proposta, pelo projeto piloto em anexo, é a de promovermos movimento global por instituições educadoras que evitem a prática da humilhação e promovam a equidade e o dignismo, como moldura da dignidade.

Em síntese: defendemos os Direitos Humanos como direitos históricos, multidimensionais e contra-majoritários, conforme enfatizaram Dalmo Dallari, Fábio Konder Comparato, Edgar Morin e André de Carvalho Ramos.⁸⁵

⁸⁴ A convenção abrange também formas de proteção contra discriminação, que podem variar de uma conduta simples como impedir a entrada no elevador social de um edifício até as mais complexas, como o genocídio.

⁸⁵ Ver DALLARI, Dalmo de Abreu. *A Constituição na Vida dos Povos: Da Idade Média ao Século XXI*. São Paulo, Saraiva, 2010, p. 347: Históricos em referência ao novo constitucionalismo como o “movimento social implantado e desenvolvido por meio da história”, e em COMPARATO, 2010: ao tecer sua “evolução histórica dos Direitos Humanos” desde a origem proto-histórica; multidimensionais em MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, 3 ed. São Paulo, Brasília, DF, Cortez/UNESCO, 2001, p. 38, ao serem entendidos como “unidade complexa” e contramajoritários, conforme RAMOS, André de Carvalho, em palestra proferida: Minorias e Democracia: O Princípio Contramajoritário, nas Jornadas Bauruenses de Promoção Constitucional das Minorias, 2003, não se tratando de “Minorias Numéricas, mas classificadas segundo critérios de hegemonia e vulnerabilidade”, reenfaticamos.

CAPÍTULO II – Em prol da Educação em Direitos Humanos

2.1- Temáticas que educam

O foco deste estudo está no desenvolvimento de uma teoria crítica em prol da *ética prática*, a fim de promover ampliação da força expansiva dos Direitos Humanos no cenário internacional, por meio da institucionalização do DEDH no Brasil. Em paralelo, procuramos formular uma estratégia heurística para a justiça sob o viés da integração entre os movimentos sociais multiculturalistas ou universalistas de Direitos Humanos e o discurso contraditório relativista *versus* universalista, no tocante à diversidade cultural como valor. Entendemos ser imprescindível a identificação dos padrões interculturais, com o objetivo de rejeitar o exclusivismo e realçar o historicismo axiológico.

Os Direitos Humanos representam um ramo do direito internacional público que é universal e multidimensional, ou seja, que se integra a todos os outros ramos do direito. Também são uma disciplina contramajoritária, por protegerem minorias, no sentido de suas vulnerabilidades e falta de hegemonia, não sendo conceito numérico ou populacional. Assim, podem contribuir para a redução da desigualdade social, formação da cidadania e aquisição de dignidade humana.

Além de grandes temas por nós elencados, podemos enumerar um conjunto de microtemas relacionados a Direitos Humanos e direitos fundamentais (listados no artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988), dentre outros: a referida ética prática voltada à vida; a promoção da cidadania; o desenvolvimento do Estado democrático de direito; o direito à paz; à não-violência; o cultivo da tolerância; o combate à escravidão; o conhecimento preventivo sobre o Holocausto e outros tantos genocídios e crimes cometidos contra a humanidade, como o genocídio contra o povo armênio ocorrido na Primeira Guerra Mundial a ser citado, ou ainda os atentados atômicos ocorridos em Hiroshima e Nagasaki; o direito dos prisioneiros de guerra à sua honra e dignidade da pessoa humana; ou o direito humanitário decorrente da atuação da Cruz Vermelha (ONG suíça que surge no século XIX para proteger vítimas da guerra e lutar pela regulamentação jurídica do uso de armamento); prevenção e repressão contra a violência policial). A questão da proteção de refugiados também é tema de Direitos Humanos, além da reivindicação das políticas de reconhecimento, como a criação de cotas de ingresso na universidade e a implementação

de políticas multiculturais, que englobam a importância de reconhecimento das diversidades, neutralização dos aspectos atuais da corrupção, dentre outros microtemas.

Combate à escravidão

O combate à escravidão é o primeiro grande tema de Direitos Humanos. A primeira ONG de Direitos Humanos surgiu em 1839, a *British for Anti-Slavery Society*, que atuou mundialmente pelo combate à escravidão. Escravidão, guerra e fome são forças hediondas que dão suporte ao modelo colonialista que, durante a história da humanidade, suportou a conjectura estrutural de opressões institucionalizadas por mecanismos destruidores de valores e drenagem sócio-econômica. Inicialmente faremos algumas considerações sobre o contexto em que se desenrolou a escravidão e o tráfico de escravos no âmbito da História da Colonização, por impactar diretamente o direito internacional desde seus primórdios, acentuando que a escravidão, praticada em larga escala no Brasil⁸⁶, trouxe (e ainda traz) graves consequências para os afro-descendentes brasileiros.

A teoria do historiador Luiz Felipe de Alencastro utilizou alguns números marcantes: 50.000 africanos oriundos do norte do Equador foram ilegalmente desembarcados entre 1818 e 1831, e 710.000 indivíduos, vindos de todas as partes da África, foram trazidos para o Brasil entre 1831 e 1856, num circuito de tráfico clandestino. É importante notar o avanço introduzido pelo Tratado de 1818 e pela Lei de 1831, que

⁸⁶ Considerações de Luiz Felipe de Alencastro, cientista político e historiador, professor titular da cátedra de História do Brasil da Universidade de Paris IV Sorbonne. Segundo o historiador: do total de cerca de 11 milhões de africanos deportados e chegados vivos nas Américas, 44% (perto de 5 milhões) vieram para o território brasileiro num período de três séculos (1550-1856). O outro grande país escravista do continente, os Estados Unidos, praticou o tráfico negreiro por pouco mais de um século (entre 1675 e 1808) e recebeu uma proporção muito menor -- perto de 560.000 africanos --, ou seja, 5,5% do total do tráfico transatlântico.⁸⁶ No final das contas, o Brasil se apresenta como o agregado político americano que captou o maior número de africanos e que manteve durante mais tempo a escravidão. Durante estes três séculos, os africanos, em meio à miséria e ao sofrimento, tiveram coragem e esperança para constituir as famílias e as culturas formadoras de parte essencial do povo brasileiro. Arrancados para sempre de suas famílias, de sua aldeia, de seu continente, foram deportados por negreiros luso-brasileiros e, em seguida, por traficantes genuinamente brasileiros que os trouxeram acorrentados em navios arvorando o auriverde pendão de nossa terra, como narram estrofes do poema de Castro Alves. Cf. parecer de 04/03/2012 sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF/186, apresentado durante a Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas ao STF de 02-05/03/2010. Também cito suas próprias referências: ALENCASTRO, L. F. de. A Desmemória e o Recalque do Crime na Política Brasileira. In: NOVAES, Adauto. *O Esquecimento da Política*. Rio de Janeiro, Agir, 2007, p. 321-334; e ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *Proletários e Escravos: Imigrantes Portugueses e Cativos Africanos no Rio de Janeiro 1850-1870*. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 21, 1988, p. 30-56.

assegurou plena liberdade aos africanos introduzidos no país. Os que alegavam ser proprietários desses indivíduos *livres* passaram a ser considerados sequestradores, incorrendo nas punições do artigo 179 do Código Penal de 1830, que assim tipificava a ação: reduzir à escravidão a pessoa livre que se achar em posse de sua liberdade. A Lei de 7 de novembro 1831 ainda impunha aos infratores uma pena pecuniária e o reembolso das despesas com o reenvio do africano sequestrado para qualquer porto da África. Tais penalidades foram reiteradas no art. 4º da Lei Eusébio de Queirós, que erradicou definitivamente o tráfico negreiro.

Na prática, durante a década de 1850, o imperador Pedro II anistiou os senhores culpados do crime de seqüestro, e desconsiderou o crime correlato que implicava na escravização de pessoas livres. Assim, os 760.000 africanos desembarcados até 1856, somados a todos os seus descendentes, continuaram sendo mantidos ilegalmente na escravidão até 1888⁸⁷. Para que se amenizassem as tensões sociais, surgiu o pacto fundado nos “interesses coletivos da sociedade”, assim denominado em 1854, pelo ministro da justiça Nabuco de Araújo, pai de Joaquim Nabuco.

Joaquim Nabuco observou em sua obra *O abolicionismo*, publicada em 1883: “Durante cinquenta anos a grande maioria da propriedade escrava foi possuída ilegalmente. Nada seria mais difícil aos senhores, tomados coletivamente, do que justificar perante um tribunal escrupuloso a legalidade daquela propriedade, tomada também em massa”⁸⁸. O referido “tribunal escrupuloso” nunca foi instaurado no poder judiciário. Além de ações individuais impetradas por alguns advogados e magistrados abolicionistas, o assunto permaneceu oculto na época e foi ignorado pelas gerações seguintes.

Direito à diversidade

Em referência à Martin Luther King Jr., defensor de cotas raciais no mundo do trabalho e de ações reparatórias para negros de forma geral, e que adotou as teorias

⁸⁷ . MAMIGONIAN, Beatriz G., comunicação no seminário do Centre d’Études du Brésil et de l’Atlantique Sud, Université de Paris IV Sorbonne, 21/11/2006; ELTIS, D. *Economic Growth and the Ending of the Transatlantic Slave Trade*. Oxford, U.K., Oxford University Press, 1989, appendix A, p. 234-244.

⁸⁸ NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo* (1883). Petrópolis, Vozes, 1977, p 115-120, 189. Quinze anos depois, confirmando a importância primordial do tráfico de africanos, e da reprodução desterritorializada da produção escravista, Nabuco afirmou que foi mais fácil abolir a escravidão em 1888 do que fazer cumprir a lei de 1831, *id.*, *Um Estadista do Império* (1897-1899). Rio de Janeiro, Topbooks, 1997, v. 1, p. 228.

pacifistas de Gandhi, apontamos o segundo grande tema dos Direitos Humanos. Nas palavras de King, em seu discurso *Where Do We Go From Here*:

Uma sociedade que fez algo especial contra o negro por centenas de anos deve agora fazer algo especial pelo mesmo, para equipá-lo a competir em bases justas e iguais. (...) Se uma cidade tem 30 % de população negra, então é lógico assumir que os negros deveriam ocupar no mínimo 30 % dos postos de trabalho em qualquer empresa privada, e empregos em toda categoria ao invés de apenas em áreas menos expressivas.

Sob influência da filosofia pacifista de Gandhi, por meio da Operation Breadbasket, King propôs boicotar os negócios que não contratassem negros na medida proporcional de sua população. Em 1965, King comentou as ações afirmativas e *action-style policies*: "Com a *common law* temos amplos precedentes para programas compensatórios especiais e vale lembrar que a América por exemplo adotou uma política de tratamento especial para os milhões de veteranos de guerra"⁸⁹.

Aprendemos que o processo de efetivação do princípio da igualdade – em seu sentido formal e material – pode contribuir para realizar a inclusão e a solidariedade social, na medida em que diminui os fatores de exclusão, apesar de paradoxal. O princípio da igualdade como produtor de diferenciação social gera inclusão diferenciada em todos os sistemas, vez que também promove diferenciação funcional da comunicação social. Porém, a problematização decorre da forma pela qual se dá a inclusão.

O universalismo traz consigo a ideia do direito internacional da integração, em prol da mudança qualitativa pela responsabilização internacional, cooperação para a paz, exteriorização e potencialização máxima da temática dos Direitos Humanos. Prezar pela heterogeneidade das sociedades humanas traz consigo o princípio da igualdade, a ser validado enquanto tema para a Educação.

Segundo referência a Milton Santos, a melhor abordagem que combina a aceitação da identidade humana genérica com a aceitação da identidade da diferença:

⁸⁹ Cf. tradução e transcrição do discurso de King que realizamos, intitulado *Where Do We Go From Here*, de 16/08/1967, pronunciado durante a *Southern Christian Leadership Conference*. Atlanta, Georgia.

Para ser um cidadão do mundo, é preciso ser, antes de mais nada, um cidadão de algum lugar (...). A cegueira para com a cor é uma estratégia falha para se lidar com a luta anti-racista, pois não permite a autodefinição dos oprimidos e institui os valores do grupo dominante e, conseqüentemente, ignora a realidade da discriminação cotidiana.

A seu ver, a estratégia que obriga a tornar as diferenças salientes em todas as circunstâncias obriga a negar as semelhanças e impõe expectativas restritivas. No entanto, a discussão é pobre quando se almeja um posicionamento para saber se “essa desigualdade na igualdade” é boa ou ruim, pois a sociedade não funciona de maneira binária, mas sob permanente tensão entre diferentes forças. Desse ângulo, não haveria lei capaz de suprimir a mestiçagem ou de instituir a raça na sociedade brasileira.⁹⁰

Kabengele Munanga, por meio de seus estudos e manifesto para a superação do racismo nas escolas brasileiras, por sua vez, reforça a questão das ações afirmativas nos Estados Unidos e na Índia, que não aconteceram para criar raças ou castas que já existiam naquelas sociedades. As leis eugenistas que proibiram os intercursos sexuais entre brancos e negros nos Estados Unidos e na África do Sul, em busca da pureza racial, não obtiveram o êxito que delas se esperavam. A constituição da Índia de 1950, por exemplo, aboliu o sistema de castas naquele país, embora, passados 60 anos, na prática, este continuou a vigorar, como prova de que as leis por si só não resolvem todos os problemas de uma sociedade. Enfim, as políticas de ação afirmativa foram implementadas nesses países para corrigir os efeitos negativos acumulados e presentes causados pelas discriminações e, sobretudo, pelo racismo institucional⁹¹.

⁹⁰ MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 3 ed. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Cito a alusão ao conceito de Milton Santos de “apartheid à brasileira”, cf. frequentemente utilizado em entrevistas, por exemplo no depoimento publicado na *Revista Caros Amigos*, n. 17, de agosto de 1998, disponível em <<http://www.cfh.ufsc.br/~imprimat/entrevista/milton-santos.htm>>.

⁹¹ A nosso ver, num contexto em que “o amor não possui cor” o discurso de Gislene Santos durante o curso do Programa de Pós-Graduação da FDUSP ao ministrar a disciplina Direitos e Diversidade: O Tema da Luta por Reconhecimento e do Multiculturalismo no Âmbito das Teorias da Justiça durante o segundo semestre de 2010, nos foi elucidativo por considerar o direito ao amor sob a ótica do multiculturalismo ao considerar que a escolha de um/a parceiro/a branco/a ou preto/a e suas relações conjugais gozam de motivação básica em fatores de ordem emocional, como afeto e amor. Gislene Santos tratou da questão da dicotomia *mulher negra- homem branco* em prol do entendimento dos componentes psicossomáticos que decorrem de um relacionamento em que cada parte se identifica pelas perspectivas social, cultural e psíquica com valores negativos e positivos, ao propor reflexão sobre as escolhas e conscientização sobre o direito ao amor. Cf. SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Mulher Negra, Homem Branco*. São Paulo, Pallas, 2004, p. 27, ao tratar do conceito de “racismo mascarado”.

Conscientes de que, mesmo nos dias de hoje, falar em racismo abertamente ainda pode ser considerado tabu⁹² no Brasil, desenvolvemos nossa pesquisa a fim de refletir sobre a seguinte pergunta-base: “As políticas multiculturais são formas adequadas de lidar com a exclusão social e, por conseguinte, de efetivação da justiça?” A partir dessa questão, suportados pela evolução histórica dos Direitos Humanos, retomamos a definição dada por Dalmo Dallari de que estes são “direitos históricos, perfeitos, por exemplo, para os estudos de um professor de história” – visão compartilhada por Fábio Konder Comparato de que estes direitos devem ser afirmados historicamente. Assim, concentraremos nossos esforços na questão do racismo propriamente dito, para problematizar melhor esta nossa proposta, visando pensar alternativas viáveis por meio da EDH. Defendemos a ideia de que a ética, enquanto prática impõe limites ao antropocentrismo e exige mudança de paradigma em prol do reconhecimento do Outro e do universalismo⁹³⁹⁴.

⁹² Tabu pode ser entendido como qualquer assunto ou comportamento inaceitável ou proibido em uma sociedade. A prática do incesto por exemplo é proibida em todas as culturas sem exceção. Tabu trata de discussões que são evitadas pela população em geral, e sob esta ótica direitos humanos estariam inclusos neste sentimento social coletivo entre duas determinações comportamentais, vítima/ violador, oprimido/ opressor, etc. Se por um lado o tabu representa aquilo consagrado ou sagrado, por outro representa o misterioso, perigoso, proibido e imundo. Ou ainda de restrição linguística, de medos ou associados ao sexo.

⁹³ Apesar das aporias apresentadas por Honneth como contradições inerentes à ordem social, tudo o que é multicultural nos leva a crer e admitir os valores do reconhecimento das identidades para estabelecer uma ordenação deontológica da sociedade para eliminar o desrespeito pela via do direito ao amor e à solidariedade a formar uma boa convivência. E só por essa simples razão podemos esperar um número crescente de lutas por reconhecimento no devir. Além disso, a conscientização sobre estruturas dominantes é imprescindível, e nos vale anotar a distinção do colonialismo como prática localizada, e imperialismo com alcance mais profundo, concernente à ideologia [HONNETH, Axel. Reconhecimento ou Redistribuição? A Mudança da Perspectiva na Ordem Moral da Sociedade. In: SOUZA, José; MATOS, Patrícia (orgs.). *Teoria Crítica no século XXI*. São Paulo, Annablume, 2007, p. 80-89]. Já como *matriz da operacionalização da dominação* em Young - sua teoria da dependência associada ao desenvolvimento, permite classificar o Brasil como país assimilacionista, em que a missão civilizatória por si já pressupõe desigualdade, em que não se superou totalmente a mentalidade colonial [YOUNG, Robert J. *Postcolonialism. An Historical Introduction*. Oxford, Blackwell Publishing, 2001, pp. 19-39].

⁹⁴ Também o professor Goffredo Telles Jr. [TELLES JR., Goffredo, *O Direito Quântico: Ensaio sobre o Fundamento da Ordem Jurídica*, 7 ed. São Paulo, Juarez de Oliveira, 2003, p. 245-255] tratou do direito ao amor, à felicidade, à modernidade, e classificou a educação como direito transversal transcendental. Ao repensar os próprios fundamentos da ordem jurídica, o professor tratou em sua obra de uma hermenêutica mais peculiar do Direito Natural, a considerar na unidade do mundo e a natureza das leis um Direito Cósmico e seu correspondente sistema de referência a ser orientado pelos juízos, valores e ordem ética (que juntos compõem o mundo da cultura). Na p. 247, considerou “A repugnância sentida por tais seres humanos, aos regimes que atentam contra esses bens da consciência – regimes adversários da cultura, mas que se dizem donos da verdade; regimes que aviltam a inteligência e endeusam a força, que tratam idealistas como se fossem infames, e aplicam as penas sem audiência dos acusados (...)”.

Pareceu-nos perfeita a analogia feita por Dalmo Dallari em seu artigo “A Luta Pelos Direitos Humanos”, ao considerar que a “Declaração Universal marca o início de um novo período na história da humanidade”, caracterizado pelo início do fim dos privilégios e da falta/ausência de ética por “aqueles que pretendem que seus interesses tenham prioridade sobre a dignidade humana”⁹⁵.

Cabe aqui ressaltar algumas idéias e desenvolver, por analogia, alguns termos como “a luta pela educação multicultural”, de Ihering, e “acesso ao multiculturalismo”, visto como “acesso à justiça”, segundo Marshall. Dalmo Dallari define Estado como ordem jurídica cuja finalidade é promover o bem comum, considerando o monopólio da Educação como herança da antiguidade clássica Greco-romana ao Ocidente e a “Recuperação de Valores do Humanismo” no pós IIGM⁹⁶. Kant, ao se referir à recompensa ética do estudo e, por conseguinte, ao acesso aos conhecimentos de Direitos Humanos pela via da Educação, propõe o elemento conceitual do *universalismo* (o direito cosmopolita além do direito interno e internacional), e o *reconhecimento da dignidade humana* como obra da história universal, pela procura da paz permanente: por si própria condicionada pelo universalismo da humanidade.⁹⁷

A concepção multicultural dos Direitos Humanos foi também enfatizada pelo sociólogo do direito, Boaventura de Souza Santos. No Fórum Social Mundial ocorrido em janeiro de 2010, ele ressaltou que os movimentos sociais de militância em Direitos Humanos devem se organizar primeiro na plataforma continental e depois expandir sua comunicação para o nível intercontinental e internacional, visando ganhar mais expressão por meio do fortalecimento das políticas de aliança entre os grandes movimentos⁹⁸.

⁹⁵ DALLARI, Dalmo. A Luta Pelos Direitos Humanos. In: LOURENÇO, M. Cecília França. (Org.). Direitos Humanos em dissertações e teses da USP 1934-1999. São Paulo: EDUSP, 2000, p. 38.

⁹⁶ Cf. DALLARI, Dalmo de Abreu. *A Constituição na Vida dos Povos: Da Idade Média ao Século XXI*. São Paulo, Saraiva, 2010, p. 139; e, por analogia, às obras: IHERING, Rudolf Von. *A Luta Pelo Direito*. São Paulo, Martin Claret, 2002, p. 89-94, e MARSHALL. T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967, p. 89.

⁹⁷ KANT, Immanuel; TERRA, Ricardo Ribeiro (org.); NAVES, Rodrigo (trad.). *Idéia de Uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. São Paulo. Martins Fontes. 2003. Ao adotar o Direito Cosmopolita como fio condutor de um História Universal, do “Cidadão Cosmopolita”. Cf. p. 4-22.

⁹⁸ SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar la Teoria Crítica y Reinventar la Emancipación Social: Encuentros*. Buenos Aires, Clasco, 2006. p. 93.

Acreditamos ser possível, por meio da EDH, promover o diálogo, a revigoração e a integração entre os movimentos sociais. Persiste a discrepância entre a teoria e os movimentos sociais que, na prática, está a criar um efeito de invisibilidade e fragmentação que enfraquece as possibilidades de alternativas. A união dos grandes movimentos sociais poderia promover a incorporação de suas particularidades e o fortalecimento de sua dignidade, respeito e autodeterminação. A articulação destes movimentos sociais pode evoluir no atual cenário onde a comunicação se mostra como derivativa da democracia, capaz de colaborar para a afirmação dos direitos fundamentais.

As linhas gerais dos movimentos sociais, tanto quanto as dimensões dos direitos fundamentais, ganharam impulso no ocidente em 1914 a partir do advento da Primeira Grande Guerra. Pela via geral do racismo, nascem expressões como sexismo, especismo, negação dos genocídios, subversão da democracia, discurso da segurança nacional, violências extremas, massacres, chacinas, violações, extermínio dos povos indígenas, terrores inquisitórios e Holocausto. A fórmula das duas Grandes Guerras – nunca devemos esquecer, por exemplo, o genocídio do povo armênio ou o Holocausto nazista – marcam o despertar da consciência dos povos e a abertura do caminho para a formulação de políticas de DEDH e de preservação da memória histórica dos crimes praticados contra a humanidade.

Durante o Fórum Social Mundial – FSM, ocorrido em janeiro de 2010 em oposição ao Fórum Econômico Mundial, Boaventura de Souza Santos alertou para a crise atual do capitalismo, considerando esse modelo econômico destrutivo e altamente suscetível à propagação da corrupção dos movimentos sociais. Apontou que a crise do capital possui natureza múltipla: econômica, financeira, ambiental, energética e alimentar. Boaventura, que se autodefine um *otimista trágico*, defende o diálogo internacional, a união continental e intercontinental entre movimentos sociais, a fim de criar uma ponte em relação aos Direitos Humanos. Ressaltou que o Fórum Social Mundial peca na união de forças, citando a distinção da identidade do FSM propriamente dito, a Assembléia dos Movimentos Sociais e do Fórum das Alternativas a título ilustrativo. Propôs um melhor posicionamento sobre os temas de Direitos Humanos e direito humanitário, dentre os quais: crimes cometidos por terrorismo, militarização crescente na África, existência do Banco Mundial

e do Fundo Monetário Internacional -- FMI, contra a fome, perda de soberania alimentar e outras injustiças. Cobrou ainda urgência na necessária mudança dogmática, por nós interpretada como paradigmática, assim como propôs coragem para elevar a fé. Em outras palavras: a tomada de decisões em conjunto.

Dentre outros movimentos sociais, enfatizamos aqueles que, enquanto exemplos, podem educar para a paz. É por meio do DEDH que os alunos podem receber informações e ter oportunidades para aprimorar ações que satisfaçam as exigências da Educação para a Paz. Entendemos que o núcleo conceitual da Educação para a Paz é o adequado entendimento sobre a violência, seu controle, redução e eliminação. O núcleo conceitual da Educação para os Direitos Humanos é a identificação da violência em suas espécies cultural e política, praticada por sistemas opressores, que objetivamos identificar e analisar neste nosso estudo.

Para elaborar uma justificativa a respeito da possibilidade de acesso aos movimentos sociais pelas pessoas, seus sujeitos, como consequência da efetivação da EDH nos níveis fundamental básico e médio do sistema educacional brasileiro, fundamentamos nossa análise em alguns conceitos elementares, utilizados em nossa introdução. Assim, a partir do princípio da dignidade humana, a compreensão dos Direitos Humanos como direitos de todos está intrinsecamente relacionada ao princípio da igualdade que problematizamos a luz de sua relativização trazida por Celso Fernandes Campilongo⁹⁹. Sua análise se faz pela perspectiva da teoria da democracia como paradigma da teoria dos sistemas, de forma a apontar para a alternância de paradigmas pela operacionalização dos movimentos sociais em torno de determinada carência, pela égide da ética como plano reflexivo da moral, pela alocação de valores entre o ecossistema. Ao reconhecer, respeitar e valorizar diversidades e diferenças, o doutrinador também se opõe à discriminação e defende o multiculturalismo. Aprendemos que o processo de efetivação do princípio da igualdade se desenvolve nos Estados pluriétnicos pós-modernos pela transversalidade de culturas e pluralidade de segmentos, ou *policontextualidade* – em seu sentido formal e material – contribuindo para realizar a inclusão e a solidariedade social, na medida em que diminui os fatores de exclusão na sociedade, apesar de paradoxal. O princípio da igualdade como produtor de diferenciação social gera inclusão diferenciada em todos os sistemas,

⁹⁹ Professor Titular da FDUSP e profundo conhecedor da teoria pura de Hans Kelsen e dos sistemas de Niklas Luhmann, nos apresentou diversas funções onde se desenvolve o Direito durante o Programa de Pós-Graduação, ao cursarmos sua disciplina Movimentos Sociais e Acesso à Justiça, durante o segundo semestre de 2010.

vez que também promove diferenciação funcional da comunicação social. Porém, a problematização decorre da forma pela qual se dá a inclusão, quantitativa e/ou qualitativa¹⁰⁰.

Vale lembrar que os sucessivos processos de desumanização e isolamento promovidos tanto pelo totalitarismo como pelo capitalismo avançado levam ao pressuposto de que os seres humanos são “supérfluos”, sobretudo aqueles que não se adaptam adequadamente ao sistema majoritário de produção de ideias, bens ou serviços. Garantir os Direitos Humanos a fim de conservar e elevar a atividade dos movimentos sociais e do acesso à justiça, tais como as mais diversas formas de liberdade, segurança, alimentação, educação, saúde, moradia, trabalho, meio ambiente, não discriminação, democracia e paz, é nosso desafio. Informar e, mais ainda, educar em Direitos Humanos significa criar bases práticas, traduzidas aqui em projetos-pilotos, idealizados por instituições identificadas com a proposta de construirmos a Cultura de Paz, movimentos sociais e políticas públicas, que dependem de uma estrutura pré-estabelecida. É nessa direção que, neste estudo, propomos o revigoramento dos movimentos sociais pelo viés do DEDH. Esse é o diagnóstico que encontramos no âmbito de nossa investigação, e que aqui sugerimos como reflexão para a construção de uma cultura presente na esfera da vida cotidiana, com o objetivo de promover o pensamento estratégico dos movimentos, em que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos e participem ativamente desse processo humanístico.

Transparência contra a tortura

A história da tortura no Brasil desde os tempos coloniais aos tempos ditatoriais pode ser utilizada como sinal de alerta para a violação dos Direitos Humanos. Dentre as circunstâncias em que a tortura se dá pela prática de repressão e controle, no campo brasileiro ocorrem contextos que a emolduram e legitimam. Em primeiro lugar, temos a estigmatização do outro: do indígena como alteridade inferiorizada e sem valor, do camponês como violento e invasor, do posseiro como obstáculo ao empreendimento

¹⁰⁰ Cito CAMPILONGO, Celso Fernandes. O Direito na Sociedade Complexa. São Paulo. Max Limonad. 2002. A luz da teoria de Boaventura Celso Campilongo nos apresentou a “democracia contra-hegemônica, em que ocorre a radicalização do direito como estímulo a cidadania, sob a égide de seu déficit gerado pelo capitalismo. Cf. CAMPILONGO, Celso. *Direito e Democracia*. São Paulo, Max Limonad, 1997, p. 88-90.

econômico, do quilombola como reivindicante de uma herança inexistente. A todos esses, a partir da estigmatização, nega-se o direito a um território e propõe-se o confinamento em espaços residuais para populações também classificadas como residuais. À luta pela recuperação territorial das comunidades rurais responde-se com a negação de direitos e com a supressão do futuro.

O convencimento, a redução territorial e a manutenção da comunidade rural nesse espaço permanece, em grande parte, pela manutenção da violência e do terror. Nesse contexto, as práticas de tortura, assassinato, agressões e ameaças ressurgem ciclicamente para que a comunidade oprimida e vulnerabilizada seja sempre lembrada do seu lugar na ordem natural das coisas. Em via de regra, são as lideranças comunitárias as escolhidas para serem punidas, numa estratégia de neutralização das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas por seus territórios e direitos históricos. Os autores de tais atos de violência podem ser jagunços a serviço de antigos coronéis, funcionários de empresas de segurança terceirizadas do agronegócio e, até mesmo, agentes policiais supostamente do Estado. A ideologia da alteridade desqualificada, inferiorizada e não portadora de direitos de cidadania perpassa o ambiente da sociedade local.

Apesar dos avanços institucionais das últimas décadas, da redemocratização pela constituinte, ou pelo surgimento de um governo federal supostamente comprometido com a questão dos Direitos Humanos, a ideologia colonial e suas práticas instrumentais de violência, dentre elas a tortura, ressurgem em surtos. Estas continuam a ser maneira reconhecida de as elites locais lidarem com a alteridade e com a não conformidade com seus direitos constitucionais.

Outro fato marcante discutido no Seminário Nacional Contra a Tortura, ocorrido em Brasília em dezembro de 2010: o descobrimento de cemitérios clandestinos de quilombolas e de negros, como o cemitério dos Pretos Novos no Rio de Janeiro, descoberto durante uma reforma em uma piscina. Logo no início das escavações, foram encontrados seis mil esqueletos de escravos, dispostos em valas coletivas. O que impressiona é que o achado sequer causou comoção na sociedade brasileira, acostumada aos silêncios e às omissões, porque, recorrendo a Marc Ferro, esses são temas tabus, que não devem ser investigados e muito menos debatidos nas escolas.

2.2- Por uma história das atrocidades, dos genocídios e das intolerâncias

Estamos perante vários desafios: a formação de educadores e alunos nas diferentes áreas do conhecimento, a valorização dos profissionais da área de Educação, o tratamento das pessoas que integram o sistema educacional brasileiro como sujeitos de direitos; a socialização e a interação intersubjetiva das pesquisas desenvolvidas na área dos Direitos Humanos; o respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que contribuem para a negação dos Direitos Humanos; a compreensão ampla da participação democrática requerida pela EDH; a necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos; a construção de uma educação midiática que possibilite a crítica da informação e da comunicação; e, por fim, a própria necessidade de atualização dos termos a partir dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural.

Sobre os já emancipados, perante tão distintos e corajosos seres humanos que não têm medo de se expor, defendemos seu valor. Em nossa geração, não tivemos possibilidade de escolha – sendo os países democráticos os mais adequados em responsabilidade para propagar para o mundo a mensagem dos Direitos Humanos, segundo o entendimento da professora Karel A. Reynolds¹⁰¹. Em sua conferência, protestou contra abusos, atrocidades, violações de consciência e em favor da liberdade religiosa. Cada um de nós possui um registro histórico que prova ao mundo que, para que massacres não se repitam, devemos educar nosso judiciário, em especial advogados e estudantes de direito, sobre os arquivos históricos da Alemanha nazista, que nos ensinaram que o próprio sistema legal, o judiciário, os advogados, ali falharam. Nosso adendo é pela inclusão dos educadores e alunos nessa finalidade¹⁰².

A banalização do mal teria se tornado a regra da lei na Alemanha nazista. Este é um fato histórico que não pode ser negado. Também não é mais possível negar nos tempos presentes uma consciência que apoie a liberdade de consciência e de religião. Pois, na

¹⁰¹ Mestre em Estudos de Genocídio e Holocausto; especialista em Educação e Programas Escolares sobre Holocausto; professora, palestrante e colaboradora do Comitê Judiciário do Senado dos EUA para a Legislação sobre Sobreviventes do Holocausto; diretora do Museu do Holocausto WFCS -- Carolina do Norte.

¹⁰² Conferência proferida por REYNOLDS, Karel A., na sede da Câmara Municipal de São Paulo, em evento promovido pela OAB-São Paulo, em 20/09/2012.

prática, sem a afirmação dessas prerrogativas, a paz é praticamente impossível de ser obtida. Cada ser humano de uma democracia deveria sentir essa obrigação de ser uma voz, de educar, em nossa geração. Segundo Reynolds, “nossos educadores e policiais possuem responsabilidade moral e dívida ética com as minorias oprimidas historicamente, para com os cidadãos do Brasil e do mundo, para ensinar sobre a liberdade de consciência”¹⁰³.

Por que e como a história dos genocídios, das violações dos Direitos Humanos e dos crimes de guerra podem educar para a promoção de uma Cultura de Tolerância?

Genocídio armênio

Durante a Primeira Guerra Mundial, o Império Otomano realizou o que a maioria dos especialistas internacionais concluíram ser o protótipo do genocídio moderno. Cerca de um milhão de armênios foram mortos e, até os dias de hoje, a Turquia nega o intento de genocídio.

Nossa impressão é de que há um consenso de que os armênios vivenciam um fenômeno nomeado “manhã incompleta”, sem poder completar esse processo matinal até que sua tragédia seja reconhecida pelos descendentes das pessoas que a geraram. As novas gerações turca e armênia foram bombardeadas por intensiva propaganda e negações, sem conseguir o reconhecimento oficial para suas versões. O que realmente ocorreu em 1915? Devemos nos esforçar para investigar sobre esses fatos históricos, ainda que as informações sejam de difícil acesso.

Como foi possível que um desastre de tais proporções tenha acontecido? Algumas respostas nos foram oferecidas por estudiosos que participaram do Seminário Internacional “95 anos do Genocídio Armênio – O Protótipo de Genocídio dos Tempos Modernos”, ocorrido de 22 a 24 de abril de 2010, na FFLCH-USP, sob coordenação de Tucci Carneiro. Esse evento serviu como ponto de partida para aprofundar nossa proposta de educar para

¹⁰³ Idem.

os Direitos Humanos, tendo os genocídios do século XX como tema mobilizador para o debate.

Os armênios compõem uma população de cerca de 6 a 7 milhões de pessoas, sendo que menos da metade encontra-se no território atual da Armênia. Os demais vivem em países como os EUA, a Rússia e o Líbano. Os armênios constituem uma população antiga, que originalmente migrou da Anatólia. O rei da Armênia foi o primeiro governante a adotar o cristianismo como religião oficial do Estado, desde o ano 301, até mesmo antes do imperador romano Constantino. Esse fato traz um posicionamento único a esse povo no mundo simbólico. Armênios têm alfabeto e língua próprios, e pelos séculos desenvolveram rica cultura e forte tradição intelectual. Infelizmente, no século XV, sua nação foi absorvida pelo Império Otomano Islâmico, que, em seu apogeu territorial, se estendeu do mar Cáspio até as ruas de Viena.

Cada grupo religioso no império (armênios, gregos, judeus, etc.) possuía sua respectiva comunidade religiosa, e o sultão havia concedido direitos básicos de auto-gestão, desde que fossem leais ao governo e pagassem suas taxas. Entretanto, no império otomano, muçulmanos possuíam mais direitos que os infiéis cristãos, por exemplo, armênios, ou judeus. Assim, o império ficou marcado por políticas discriminatórias, desiguais e hierarquizadas, no tocante a grupos minoritários religiosos.

Até certo momento, desde que obedecidas as regras, foi possível certo grau de convivência. E a designação legal dada aos armênios foi o *status* de “infiéis”. Dessa forma, foram submetidos a uma diferente estrutura social, política e legal -- apartada. Os armênios também tinham menos direitos nas cortes islâmicas e pagavam taxas maiores que seus vizinhos muçulmanos. Geralmente, não eram aceitos no exército ou em serviços civis. Diante do exposto, gradativamente até o fim do século XIX, os armênios foram se tornando decepcionados com seu *status* secundário e apartado. Começaram a demandar mudança, a nosso ver a fim de afirmar seus direitos essenciais.

O povo armênio gerou um impasse político ao pedir igualdade no Império Otomano. A resposta sempre foi negativa por parte dos governantes: o sultão estava pessoalmente comprometido em impedir quaisquer reformas. Por exemplo, um otomano armênio era tolerável, mas os autodeclarados como simples armênios eram considerados como traidores do Estado. Até o final do século XIX, cada vez mais, um número maior de armênios começou a lutar por direitos iguais. Porém, seus direitos fundamentais foram

tratados com resistência pelo sultão, que passou a acionar seus regimentos pessoais para assegurar que a reforma cessasse. O exército *hamidiye* entrou para a história pelo massacre de dezenas de milhares de pessoas inocentes nos anos subsequentes, período que ficou conhecido localmente como *o massacre armênio*. Esses fatos renderam ao governante o apelido de “o sultão sanguinário”. Essa violência iniciada desde os anos de 1890, ficou oficialmente denominada como atos repressivos. Mas, na prática, foi mais além. Para manter o controle sobre a população geral, usando o massacre como instrumento de poder oficial do Império Otomano, o sultão estabeleceu por lei o mandamento de *manter os rebeldes distantes*.

De acordo com fontes diplomáticas francesas, cerca de 200.000 pessoas foram mortas somente entre 1894 e 1896 durante os massacres armênios, um prenúncio do que viria a ocorrer¹⁰⁴. Em 1908, um novo poder político emergiu na Armênia, conhecido como “turcos amarelos”, organização que acreditava ter uma visão melhor para o Império Otomano que a do próprio sultão, segundo Elizabeth Frierson, da Universidade de Princeton. Essa categoria emergente acreditava que, sem constituição e sem parlamento, o Império Otomano nunca seria civilizado e progressista, passando a pugnar pela implementação de reformas para os cristãos. Propunham, por exemplo, a aceitação dos armênios no exército imperial. Porém, tratou-se de aliança política que durou somente até 1912. A partir de 1913 os cristãos dos Bálcãs, da Grécia e da Bulgária começaram movimentos separatistas de independência do Império, sendo bem sucedidos.

Pela primeira vez na história recente, segundo Vahakn Dadrian, diretor de pesquisas sobre genocídio no Instituto Zoryan, o “orgulhoso e glorioso exército otomano havia sofrido uma grande derrota militar perante as nações a que submeteu – búlgaros e gregos. A partir desse evento, o cenário se tornou desfavorável, e no período de duas semanas os otomanos perderam quase 75 % de seus territórios europeus, o que gerou um medo de desagregação e mudanças radicais por receio de colapso – visão explicitada por Taner Akçam, historiador da Universidade de Minnesota. Esse foi, assim, o fator principal da emergência das nações curdas na região”¹⁰⁵.

Milhares de refugiados e turcos muçulmanos retornaram por conseguinte de batalhas perdidas em territórios nos Bálcãs, intensificando a animosidade com cristãos no

¹⁰⁴ Cito a obra: AKÇAM, Taner. *A Shameful Act. The Armenian Genocide and the Question of Turkish Responsibility*. Nova York, Metropolitan Books, 2006. Cf. descrição dos massacres Hamidian, p. 40-42.

¹⁰⁵ Idem.

Império. Em 1912, prevaleceu uma grande dispersão na capital otomana, quando aproximadamente 100.000 refugiados migraram da Bulgária a Istambul. Relatos descreveram as condições desses refugiados como miseráveis, prostituídas e famintas. Não houve locais e espaço físico suficiente para o acomodamento, e os fluxos de refugiados alcançaram numericamente a própria população total da cidade. Istambul se tornou o palco imediato para esses refugiados. Corriam rumores de que os cristãos estavam ali para tomar o lugar dos muçulmanos. A partir desse momento, o eixo mudou de *massacres estatais* para *genocídio*, perpetrado no caso concreto com apoio popular.

Com a ascensão dos “turcos-amarelos” ao poder, a posição oficial passou a ser descrita nos seguintes termos: “Se pudéssemos recontar todos os incontáveis horrores feitos pelo inimigo e os realizados aqui mesmo dentro de Istambul, seria entendido o que aconteceu aos pobres muçulmanos (...). Não há outra palavra a não ser vingança, vingança, vingança”¹⁰⁶. Ou seja, a posição oficial em 1913 perante as perdas nos Bálcãs com fundamento na doutrina da liga nacional dos *yellow/young turks*, ganhou destaque total por parte do governo otomano. O novo ministro de assuntos internos turco, um jovem soldado que havia se tornado ministro da defesa, veio a formar aliança com o ministro da Marinha e do Exército, fundando uma coalisão com ideologias de nacionalismo turco. Para piorar ainda mais o cenário de guerra para os armênios, foi tida como prioridade a construção de uma nação exclusiva para os turcos com a desagregação otomana.

“Para salvar a raça turca da destruição, os punhos de ferro dos turcos devem mais uma vez cessar de segurar o mundo, e o mundo deve mais uma vez tremer perante seus punhos”¹⁰⁷. Esse foi o lema da coalisão formada e, a partir de 1913, se iniciou uma nova política de Educação delineada por um nacionalismo exacerbado.

Quando a Primeira Grande Guerra se iniciou em 1914 entre Alemanha e Rússia, o império turco decidiu se aliar à Alemanha, visando expandir o império ao leste. O maior inimigo naquele momento era a Rússia, e a ação visava ambiciosamente conquistar seus territórios. O sonho dos turcos era conquistar a Rússia central e unir todos os povos turcos da região em um só império.

¹⁰⁶ Cito a palestra de DADRIAN, Vahakn, [Perspectivas sobre o Genocídio Armênio: Histórica, Comparativa e do Direito Internacional]. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional 95 anos do Genocídio Armênio – O Protótipo de Genocídio dos Tempos Modernos, realizado pelo LEER – Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação da Universidade de São Paulo, em 22 a 24 de abril de 2010.

¹⁰⁷ Idem.

Em dezembro de 1914, liderados por seu ministro de guerra, os otomanos atacaram estrategicamente a fronteira Russa, mas foram derrotados. As esperanças por um Império Otomano mais forte se foram. Alguns meses depois, aproximadamente 120.000 soldados russos invadiram o Império Otomano. Dentre seus militares havia um contingente de aproximadamente 6.000 soldados armênios. Esse fato enfureceu os governantes turcos que passaram a tratá-los como armênios soviéticos e como ameaça ao Estado. Daí a decisão de desarmar os soldados armênios com base na ideologia de que não eram mais um grupo confiável, sendo acusados da sua derrota militar. Dessa forma, após terem sido desarmados, os armênios foram colocados inicialmente em batalhões de trabalho, sendo forçados a construir estradas até a limpeza de latrinas. A partir de então passaram a ser facilmente segregados, entregues e massacrados em massa. O primeiro estágio do genocídio armênio ainda se tratava do início da violação¹⁰⁸.

O segundo aspecto do genocídio armênio foi o surgimento de uma legislação executiva que legitimou as prisões e deportações por parte do governo contra o povo armênio. Assim subsequentemente, cidade após cidade, vila após vila, foram sendo esvaziadas de armênios. As deportações foram organizadas por ordem do governo central em Constantinopla, dada para oficiais e governadores locais. A partir desse momento, armênios foram obrigados a se retirar e a se deslocar do território. Por todo o império se espalharam avisos e notificações de que os armênios deveriam sair. A polícia local os reunia nas ruas e organizava sua expulsão sob marcha forçada para o deserto.

Os armênios foram informados de que seriam removidos de suas casas e realocados para vilas não específicas no interior do território. Tal anúncio na prática gerou incomparável constrangimento e desespero dentre a minoria religiosa. Homens conhecidos por sua força e orgulho foram vistos chorando ao serem obrigados a entregar suas crianças para os vizinhos persas e turcos. Muitos portavam veneno, e se suicidavam quando a ordem era dada¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Em 24 de abril de 1915 o governo otomano prendeu cerca de 250 intelectuais armênios, líderes culturais em Constantinopla, e os deportou para uma prisão no interior onde muitos deles foram torturados. Estes líderes comunitários passaram a ser subjugados e isso veio a erradicar toda uma geração de pensadores armênios. Após o isolamento da elite intelectual e espiritual do grupo vítima, restou facilitada, segundo Tessa Hofmann, professora de Estudos Armênios da Free University of Berlin, a extinção do grupo todo. Cf. o *paper*: Persecution, Expulsion and Annihilation of the Christian Population in the Ottoman Empire (1912-22), que decorreu da leitura realizada na Universidade de Tóquio em 27/03/2004, durante o Seminário Internacional Comparative Genocide Studies.

¹⁰⁹ Idem.

A única opção que essas pessoas tinham para se deslocar era a pé, uma jornada de 60 dias ou mais, com calor e poeira. Impossível para mulheres, crianças e idosos iniciarem tais jornadas. Um homem forte, sem vestimentas e alimentos necessários, perecia em tal viagem. Em muitos casos, os armênios foram deportados a pé, em outros eram enviados pela ferrovia de Bagdá. Vagões foram utilizados pelos otomanos que amontoavam centenas por vagão, onde muitas vezes se morria por asfixia ou fome. O governo otomano, em muitos casos, obrigava os armênios a comprar os próprios *tickets* pois lhes haviam informado que retornariam.

Milhares de armênios foram deportados do Império Otomano. Oficialmente a deportação foi chamada de “exílio” mas, na realidade, não foi assim, vez que sequer era permitido que ingerissem água durante a deportação. Corpos foram achados à beira das calçadas e a população armênia diminuiu a cada dia.

Nesse processo de massacre e deportação, havia um grupo ligado ao Comitê de União e Progresso, conhecido como organização especial, liderada por fanáticos comprometidos com o extermínio dos armênios. Planos de criação de unidades militares móveis para exterminar os armênios emergiram. Halil Berkay, historiador da Universidade de Sabanci (Turquia), expôs que se tratou de um segredo, extralegal, clandestino, grupo militar de assassinos e atiradores que jurou lealdade absoluta para o grupo governante no poder. Eles começaram organizando esquadrões de morte, a partir de antigas tribos caucasianas. Seus fiéis deliberadamente começaram a atingir e massacrar comboios armênios e deportados, seja em movimento ou em determinados locais de passagem, por emboscadas¹¹⁰.

O genocídio dos armênios foi ordenado e iniciado a partir do ápice da pirâmide de poder governamental, sendo interpretado por alguns como evento desorganizado. Durante a ocorrência dessas marchas de deportação, as pessoas foram se comprometendo, curdos e turcos, qualquer um que encontrasse vantagem em matar armênios, vendendo suas jóias ou o que quer que eles pudessem ter. Muitos cidadãos na Turquia possuem a cidadania curda e turca simultaneamente e, ainda hoje, relembram as histórias de seus pais e avós sobre o que aconteceu com os armênios. Porém, a posição oficial é a de negar o genocídio. O Estado ordenou os assassinatos em massa mas também os Mullahs nas mesquitas passaram a dar

¹¹⁰ Cf. transcrição de SORGUN, Taylan, *İttihat ve Terakki'den Cumhuriyet'e Bitmeyen Savaş*. Kamer. İstanbul, 1997, p. 240-41, do texto em turco.

suporte ideológico aos crimes contra a humanidade. Diziam que essas pessoas poderiam ser mortas por serem cristãos.

Durante o período do genocídio, em 1915¹¹¹, houve larga resposta dos EUA. Seus escritores, líderes religiosos e políticos, como Theodor Roosevelt, Wildrey Wilson, dentre outros, falaram pela causa Armênia. Roosevelt descreveu os eventos como o maior crime da guerra. Tantas eram as notícias de massacres de armênios que, só no ano de 1915, o *NY Times* publicou mais de 140 artigos relacionados. O próprio relatório anual do *American Archive* tratou do plano governamental de extermínio em massa e assim embaixadores americanos e cônsules foram enviados ao Império Otomano para tratar destas questões.

Ainda hoje o governo turco nega que o genocídio tenha ocorrido. Em 1919, logo após o término da Primeira Guerra Mundial, os ingleses pressionaram os turcos a criar tribunais para julgar os massacres armênios. Os julgamentos deveriam ocorrer em Constantinopla, e as cortes criminais marcaram a história turca no tocante ao genocídio armênio. Mas o veredito se deu no sentido da responsabilização da outra parte no tocante à execução e à consumação do genocídio armênio. A responsabilidade do Império Otomano foi declarada indiretamente, mas não da Turquia.¹¹²

Os autores dos crimes mencionados tentaram fugir, mas foram eliminados por grupos de jovens armênios que desejavam vingança. Em 1923, uma nova república turca foi criada desvinculando-a da antiga Turquia dos jovens turcos. Esse novo Estado adotou padrões culturais de ocidentalização e essa nova Turquia formou alianças com as demais nações ocidentais. O interesse em discutir o tema sobre o que havia acontecido em 1915 cessou. Na prática ocorreu uma enorme, construída, manipulada e fabricada memória

¹¹¹ Leslie Davis, em setembro de 1915, um dos cônsules enviados, assim relatou: “Vimos centenas de corpos e muitas ossadas na água e o rumor era de que muitas pessoas eram jogadas dos penhascos. O rumor foi confirmado, em alguns vales há alguns corpos, em outros há mais de milhares de corpos. Não acredito que tenha existido outro massacre na história mundial tão genuíno quanto o que tem sido perpetrado nesta região, ou que um esquema mais demoníaco ou diabólico tenha sido concebido pela mente do homem”. Jesse Benjamin Jackson, também cônsul americano em Aleppo, alegou, em setembro de 1915: “É extremamente raro encontrar uma família intacta em qualquer distância considerável. Praticamente todos os homens foram separados de suas famílias e sofreram destinos que talvez seja melhor não mencionar. Muitos foram tratados com tamanha atrocidade perante o olhar de seus próprios familiares e amigos, tão severo tem sido o tratamento que a estimativa de sobrevivência é de menos de 150.000 pessoas, e parece ter ocorrido a perda de aproximadamente um milhão de vidas até o dia de hoje”. Realizamos a transcrição e tradução diretamente da entrevista em vídeo, que consta no documentário da The Armenian Genocide, créditos de Andrew Goldberg, exibido pelos afiliados do canal inglês PBS, em 17/04/2006.

¹¹² Cf. DADRAN, Vahagn, Comunicação apresentada do Seminário Internacional 95 anos do Genocídio Armênio – O Protótipo de Genocídio dos Tempos Modernos, ocorrido de 22 a 24 de abril de 2010, na FFLCHUSP.

nacional. Hoje a posição estatal oficial a respeito do genocídio armênio é de negação¹¹³ ativa, também por parte da população turca.

Em nota oficial, o governo turco afirmou:

Nota referente às alegações armênias: na ausência de evidência com credibilidade que mostre que a administração otomana tenha tomado decisão específica para eliminar sua população armênia, as medidas tomadas pelo governo otomano durante a Primeira Guerra Mundial a respeito do segmento de sua população armênia não podem ser reconhecidas como genocídio, na forma estabelecida pela Convenção para Eliminação e Punição do Crime de Genocídio. Essa alegação é politicamente motivada e baseada em fatos distorcidos¹¹⁴.

Do rol de crimes contra a humanidade, temos a definição de atrocidade como campanha metódica de destruição. Já a palavra *genocídio* foi usada pela primeira vez em 1943 por Raphael Lemkin -- judeu polonês que perdeu cerca de 40 membros de sua família no Holocausto, e possui origem grega. O prefixo grego *geno* significa *grupo*.

Os historiadores que falam em genocídio dentro da Turquia são muito criticados. Em 1994 houve um ataque de bomba contra os escritores da obra *Os Armênios – A História de um Genocídio*, por Yves Ternon. A atuação armênia pelo reconhecimento do genocídio persiste nos dias atuais, enquanto a Turquia ainda mantém seu posicionamento de negação do genocídio.

Em abril de 2003, o ministro da Educação Nacional da República da Turquia elaborou uma diretiva para todas as escolas de que deveriam reorganizar o ensino no sentido de mostrar que o genocídio dos armênios e seus clamores nunca haviam ocorrido -- negação oficial articulada pelo Estado, ensinada como parte do currículo nas escolas nacionais turcas¹¹⁵. Estes fatos históricos, jurídicos e as circunstâncias em que ocorreram devem, a nosso ver, ser discutidos nas escolas brasileiras comprometidas com os Direitos

¹¹³ Idem.

¹¹⁴ Idem.

¹¹⁵ Israel Charny, presidente da Associação de estudiosos sobre genocídio propõe um exercício: “Imagine por um momento os livros de história do mundo ocidental sendo impressos sem ter a história da Primeira Guerra Mundial. E a história piora, pois conferência após conferência, livro após livro, esforços para produzir um programa de TV, um filme sobre o genocídio armênio, não há um campo onde o governo turco não tenha intervindo. Por exemplo, o caso do filme *Os 40 dias de Musa Dagh*. A embaixada turca sempre enviou indivíduos para censurar o tema. Pode haver muita controvérsia sobre o uso do termo genocídio, mas existem dois memoriais, um em Deir Zoir na Síria e outro em Yerevan, na Armênia atual.

Humanos. O negacionismo deve ser combatido e as diferentes versões devem ser atualizadas, tendo em vista a manipulação dos fatos e das estatísticas. O tema, se discutido em sala de aula, pode oferecer oportunidades únicas para a reflexão crítica sobre a dimensão da violência, física e simbólica, praticada por um Estado contra um povo. Deportações, estupros, mortes por asfixia e fome, são exemplos da barbárie, expressão máxima da violação dos Direitos Humanos.

Auschwitz

A partir da liberação de Auschwitz, temos a inauguração da positivação dos Direitos Humanos propriamente dita, conforme veremos. Visto como símbolo do extermínio dos judeus e do terror nazista contra as nações europeias situado em *Upper Silesia*, parte do território polonês foi incorporado ao Terceiro Reich em 1939. Auschwitz foi o maior complexo de campos de concentração durante a era nazista, e conteve cerca de 40 subcampos localizados primariamente nas pólos industriais alemães.

A filmagem realizada, em grande parte, pelo trabalho do soldado russo Alexander Vorontsov, mostrando a liberação dos campos de concentração de Auschwitz em 1944 ficou por mais de 40 anos num contêiner. Uma versão de 18 minutos editada desse filme foi distribuída como evidência dos crimes nazistas na época do julgamento de Nuremberg realizado entre 1945 e 46. O *cameraman* soviético recebeu numerosas medalhas por sua cobertura de várias operações militares, mas nunca o mundo viu nada parecido com o que foi filmado na época. Utilizamos partes de uma entrevista com o próprio para reforçar nossas considerações sobre a importância desse tema para a EDH.

Promovido de soldado a capitão por suas realizações durante a guerra, Vorontsov foi o único *cameraman* soviético sobrevivente que filmou a liberação do campo de Auschwitz¹¹⁶. Suas declarações e registros midiáticos proveram importantíssimas possibilidades de resgate dos fatos históricos e da ocorrência de violações de Direitos

¹¹⁶ Devido à tomada da região do complexo industrial a 30 milhas de Auschwitz, a Schutzstaffel -- SS havia evacuado o campo em 17 de janeiro de 1945. Às pressas, dezenas de milhares de prisioneiros foram colocados em marcha, e um número incontável pereceu. Em 27 de janeiro, as 15h00 aproximadamente, a vanguarda do Exército Vermelho alcançou as plantas industriais, e o complexo de campos de Auschwitz. I, II e III foi descoberto.

Humanos. Até o final da guerra trabalhou na função sem experiência militar prévia, com o objetivo de registrar os combates do exército soviético¹¹⁷.

Auschwitz foi estabelecido como campo de concentração em 1940, por ordem de Himmler, chefe da SS e da polícia alemã. Seu primeiro crematório se tornou operacional em agosto do mesmo ano. Próximo ao bloco que abrigava a prisão do campo, as pessoas morriam de fome e eram torturadas até a morte. Nas proximidades ficava o muro do pátio em que milhares de prisioneiros (a maioria poloneses) eram fuzilados.

A localização dos campos se relacionou ao complexo industrial de guerra da SS, onde se utilizava trabalho forçado de prisioneiros de Auschwitz. Prisioneiros atravessavam a distancia de 4,5 milhas a pé e, no momento em que alcançavam a planta, muitos estavam exaustos da longa marcha e praticamente impossibilitados de trabalhar. A indústria bélica alemã nas proximidades de Auschwitz ganhou grande importância, enquanto muitas fábricas que davam suporte aos esforços de guerra foram perdendo suas plantas para o território oriental por ataques aéreos. A primeira e maior dessas plantas foi *Budvarka*, uma divisão de I. G. Farben. Milhares de prisioneiros foram designados para trabalhar ali, forçados a trabalhar mais de 10 horas por dia. Trabalho extremamente árduo em condições primitivas e fome, que levavam à completa exaustão e morte lenta dos prisioneiros¹¹⁸.

De tempos em tempos, a SS realizava seleções no complexo dos campos, enviando às câmaras de gás de Birkenau para extermínio todos aqueles que já não mais eram aptos. Seus lugares eram tomados por prisioneiros recém-chegados. Essa renovação constante da força de trabalho permitiu que os industrialistas mantivessem um nível constante de produtividade.

¹¹⁷ Assim declarou Vorontsov na entrevista analisada: “Me foi dada a missão de filmar o campo pelo comandante, um *cameraman* que possuía também uma interessante personalidade artística. Não recebemos orientações claras sobre como realizar essa tarefa, então não sabíamos o que poderia ser filmado. Filmar, como filmar e por quanto tempo filmar acabou sendo decidido exclusivamente por critérios de localização”. Os soviéticos tiraram as primeiras fotos da região do campo e das barracas de prisioneiros de um avião, porém não sabiam dos registros aéreos que estavam sendo rotineiramente feitos pelos aliados desde dezembro de 1943. Como o propósito desses registros era localizar objetos industriais importantes, as fotos tiradas durante esses voos de reconhecimento também mostravam o campo em Birkenau (Auschwitz Birkenau Complex – Poland – foto de 29 de junho de 1944), barracas, crematórios e também os campos de Manowitz e Auschwitz. Havia centenas de barracas levantadas com o intuito de reter mais de cem mil prisioneiros.

¹¹⁸ “Apoiando-se em fundamentos pseudocientíficos, o 3º Reich institucionalizou as ideias de pureza racial na Lei para cidadãos do Reich e Lei para a defesa do sangue da honra.” Cf. CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Brasil, um Refúgio nos Trópicos: A Trajetória dos Judeus Refugiados do Nazi-facismo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997, p. 44-9. Citação contida na p. 350 da obra CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; GORENSTEINE Lina (orgs.). *Ensaio Sobre a Intolerância: Inquisição, Marranismo e Anti-semitismo* (homenagem a Anita Novinsky). 2 ed. São Paulo, Associação Editorial Humanitas, 2005.

Antes de ingressar no campo de Auschwitz, eu havia ouvido rumores sobre o que acontecia ali. Mas o que vi e filmei ali foi a coisa mais horrível que eu já havia visto ou filmado (...) imagens chocantes, corpos destroçados e valas coletivas (...) Ali somente a cerca elétrica havia matado centenas de pessoas. Vimos naquelas pessoas medo em seus olhares, por não entenderem que éramos soldados russos libertando-as (...) Os soviéticos estavam esperando o pior ali: a morte, e nós filmamos as faces dessas pessoas (...) Alguns homens já haviam sido alvejados arbitrariamente pela SS durante a evacuação dos campos, por serem considerados muito enfraquecidos para continuar marchando.¹¹⁹

O relato prossegue:

Ali em frente a nossos olhos estava uma horrível visão, um grande número de barracas, muitas delas apodrecidas com pessoas deitadas agonizando. Eram praticamente esqueletos cobertos com pele e seus olhos não respondiam a estímulos. (...) Retorná-los à vida não era tarefa fácil. Inicialmente não filmamos a miséria dentro das barracas, vez que, após evacuar o campo em 19/01, a SS havia cortado a eletricidade. Inicialmente nosso grupo não possuía luz para as câmeras e, portanto, não foi possível filmar o lado de dentro. Além disso, os prisioneiros tiveram que ser transportados o mais rápido possível porque estavam à beira da morte por inanição e congelamento. Somente algum tempo depois de a neve ter derretido é que pudemos pedir a alguns prisioneiros que retornassem para dentro das barracas para realizar as filmagens, a fim de mostrar as condições a que haviam sobrevivido. As condições sanitárias eram indescritíveis, com muitos prisioneiros sofrendo de diarreia, tifo e outras doenças, muito fracos para caminhar.¹²⁰

Os liberadores e voluntários poloneses tiveram que tomar cuidados imediatos com os sobreviventes, pois muitos estavam doentes e inicialmente não houvera tempo para enterrar os mortos. Havia cerca de 600 corpos espalhados pelo campo, vítimas dos últimos dias do terror da SS quando os russos chegaram e daqueles que haviam morrido de magreza após a liberação.¹²¹

¹¹⁹ Realizamos a transcrição e tradução diretamente da entrevista do vídeo feito pelos russos que consta em Zur Mühlen, Irmgard von. *The Liberation of Auschwitz 1945*. Waltham, Mass, National Center for Jewish Film; Chronos U. K., 1985.

¹²⁰ Idem. Cf. descrição do próprio Vorontsov.

¹²¹ O relatório Yrba-Wetzler, também conhecido como os protocolos de Auschwitz é um documento de 32 páginas sobre o referido campo de concentração que foi objeto de nossa análise por exemplo. Teria sido escrito pelos dois judeus que escaparam em 7 de abril de 1944 e teria sido uma das primeiras tentativas de se estimar o número de pessoas mortas no campo. Seu impacto, após a primeira transmissão da BBC em junho de 1944 tratou da primeira publicação oficial sobre a existência das câmaras de gás nos campos alemães por exemplo.

Continuando a tradução da transcrição da entrevista de Vorontsov por nós realizada:

Falamos com aquelas pessoas, mas eram conversas curtas pois os sobreviventes já não tinham força alguma sequer para falar sobre suas condições no campo. (...) Alguns dos testemunhos dos sobreviventes foram preservados até os dias de hoje.¹²²

Em 7 de fevereiro, ajudantes soviéticos e poloneses da Cruz Vermelha e voluntários transferiram prisioneiros do campo de Birkenau para Auschwitz, onde os doentes estavam sendo tratados. Primeiro os mais seriamente doentes foram transferidos em macas improvisadas e carretas movidas por tração de cavalos. Para manter o calor antes de sair do campo, prisioneiros pegaram cobertas das barracas onde a SS havia armazenado os pertences daqueles que haviam sido assassinados. Dos 7.000 prisioneiros libertos alguns deixaram o campo, 222 morreram imediatamente após a liberação e o resto passou semanas em tratamento no hospital improvisado¹²³.

Um médico polonês descreveu os recém libertos prisioneiros conforme segue:

Moviam-se somente com dificuldade, como se cada movimento fosse cuidadosamente pensado e calculado, e eram indiferentes a tudo (...) a maioria possuía olhos frios e não continham sequer um traço de alegria, e nos encheram de vergonha. Eu estava convencido de que, conforme seus ossos, músculos e corpos emagrecidos retornassem ao normal, sua indiferença desapareceria, e eles aproveitariam sua liberdade (...) Mas o sofrimento das vítimas não terminou mesmo nos anos posteriores, eles não eram mais pessoas normais, o choque quebrou algo neles, cedo ou tarde os efeitos retornam.¹²⁴

Quando o polonês de 56 anos Miguel Kuhler foi perguntado em 1967 sobre sua experiência particular, assim declarou:

¹²² Idem.

¹²³ Idem. Segue o relato de uma testemunha ocular que descreve as condições dos prisioneiros: “Os ex-prisioneiros, enquanto tentávamos trazê-los de volta à vida – essas pessoas não conseguiam acreditar em nada e em ninguém. Eles sequer acreditavam em si mesmas. Tudo havia sido apagado, tudo estava desprovido de valor”.

¹²⁴ Cito como referência o panorama histórico geral da obra GOODELL, Stephen. *1945: The Year of Liberation*. Washington, United States Holocaust Memorial Museum, 1995, p. 1-3.

O campo de concentração deixou em mim uma marca de apreensão, medo e instabilidade mental. Geralmente, perco a vontade de viver, sofro de insônia e freqüentemente sonho que estou em Auschwitz. As noites são um tormento para mim...¹²⁵

Dentro dos campos havia pirâmides de chancelaria: uma era feita de roupas, outra de dentaduras. Judeus eram trazidos ao campo com malas e cestas cheias de pertences pessoais. Mas, após o trem puxá-los à rampa, eram forçados a deixar suas bagagens para trás. Os conteúdos eram separados por prisioneiros sob a supervisão da SS e guardados em depósitos especiais no campo. Os itens reunidos ali eram em seguida enviados para a Alemanha.

Em 19 de janeiro de 1945, para destruir a evidência material de genocídio, a SS ateou fogo nas barracas de Birkenau, que armazenavam os pertences das vítimas. Mas os soviéticos identificaram outros depósitos em Auschwitz repletos de itens para posterior reutilização. A comissão estabeleceu que havia 348.820 paletós de homens (ternos) e 836.525 trajes femininos ali¹²⁶.

Após reparados, os óculos eram dados a membros do Weimarch e organizações germânicas. Dentes de ouro eram arrancados, derretidos e moldados em barras, algumas vezes mais de 10 kg ao dia. Pedras preciosas, jóias, moedas e títulos de banco eram transferidos para o Reich em Berlin, pela via do escritório central de administração econômica. Inúmeros objetos de utilidade (pinças, alicates, pentes, escovas, etc.) eram enviados a postos e escritórios alemães. O valor total dos bens roubados das vítimas de Auschwitz nunca pôde ser estabelecido exatamente, mas é estimado que o valor dos itens roubados só na Polônia oriental foi de 180 milhões de marcos. Os soviéticos ainda localizaram milhares de mantos que eram usados costumeiramente para cobrir cabeça e ombros pelos judeus no momento de suas preces¹²⁷.

Os judeus constituíram 90 % das vítimas de Auschwitz, e as chances de sobrevivência nos campos eram as mais baixas. Quase todas as crianças judias haviam sido assassinadas...

¹²⁵ BRIDGMAN, Jon. *The End of the Holocaust: The Liberation of the Camps*. Portland, Or., Areopagitica Press, 1990, p. 68.

¹²⁶ Idem, p. 20-33.

¹²⁷ Idem, p. 40-69.

Um prefeito polonês teria acompanhado a comissão soviética liderada pelo general russo até um dos depósitos do campo para mostrar sacos de cabelo humano que haviam sido cortados e empacotados. Um dos documentos apresentados durante os julgamentos de Nuremberg contém detalhadas instruções para seu uso – o chefe do escritório central de administração econômica da SS havia expedido ordens para que todo o cabelo humano extraído nos campos de concentração fosse utilizado. Cabelo humano era transformado em material industrial e cabelos femininos foram usados para fazer meias para a marinha para trabalhadores das ferrovias. A ordem dada foi a de que todo o cabelo feminino fosse desinfetado e utilizado.¹²⁸

Algumas fotografias de famílias documentaram as incontáveis vítimas; cidadãos de cerca de 20 países, a maioria judeus oriundos de quase toda a Europa, e ainda: poloneses, ciganos, prisioneiros soviéticos de guerra, iugoslavos, franceses, bielorrussos, ucranianos, tchecos e pessoas de outros países que lutaram sob a ocupação alemã.

Não acho que o comando do exército russo tinha idéia da escala dos crimes cometidos nos campos de concentração. Essas memórias ficaram comigo para o resto de minha vida. Foi a coisa mais chocante e horrível que já filmei durante a guerra.¹²⁹

Prisioneiros jogavam a si mesmos nas cercas elétricas para dar um fim a seus sofrimentos. Testemunhos também foram dados no sentido de que os prisioneiros eram forçados a presenciar execuções por enforcamento após o turno noturno de trabalho. A razão dessas sentenças de morte eram tentativas de fuga ou resistência organizada. Ocorriam muitas vezes execuções em massa. A última execução oficial ocorreu em 6 de janeiro, 20 dias antes da liberação. Quatro mulheres judias jovens foram enforcadas após uso de tortura acusadas de serem informantes depois que a SS descobriu que haviam furtado pólvora durante o motim. Outras execuções foram conduzidas por fuzilamento ou por outro método pior: se um prisioneiro escapasse, dez outros de seu galpão eram trancados num buraco de 1 metro quadrado até que pudessem morrer. Crianças, incluindo as não judias, foram usadas para vários tipos de trabalho. Entre os prisioneiros liberados estavam cerca de 400 crianças. Marcadas com o brasão do campo eram ensinadas pelos liberadores

¹²⁸ A título ilustrativo do panorama histórico do Holocausto, cito como referência a obra CZECH, Danuta. *Auschwitz Chronicle, 1939-1945*. Nova York, Henry Holt, 1997.

¹²⁹ Idem.

a superar o pesadelo sofrido. Médicos soviéticos encontraram selos que foram inicialmente usados para tatuar os números, que substituíam os nomes. Crianças também eram tatuadas com esses números, em regra eram marcadas no antebraço e as muito pequenas nas pernas.¹³⁰

Essas crianças, como muitos adultos, haviam sido injetadas com veneno. Os prisioneiros não eram somente assassinados com injeções letais, mas eram também usadas em experimentos médicos criminosos.¹³¹

Em adição aos inúmeros modos de conduzir sentenças de morte eram realizados todos os tipos de tortura para com os prisioneiros. Exercícios penais, trabalhos penais, privação de alimento, ser amarrado pendurado de ponta-cabeça com braços imobilizados para gerar deslocamento das juntas, ficar de pé em celas específicas, ser trancado em uma sala totalmente escura ou, por último, a flagelação, ou *flogging*, punição que oferecia a morte para os prisioneiros já enfraquecidos¹³².

O texto do discurso do general chefe da comissão foi preservado, mas, durante o julgamento de Nuremberg, o promotor soviético descreveu as reflexões do libertador soviético conforme segue:

Pela memória de milhões de vítimas inocentes, em nome da felicidade e trabalho em paz pelas futuras gerações, invoco a Corte a sentenciar todos os acusados à morte.¹³³

Os adultos permaneceram nos blocos de hospitais até que fossem fortes o suficiente para sair para suas casas por si próprios. A agência de jornalismo soviética não informou o mundo sobre a escala dos crimes cometidos em Auschwitz até 7 de maio de 1945. Quarenta anos depois daqueles eventos, Voronsov declarou:

¹³⁰ Como referência, cito a obra DLUGOBORSKI, Wacław; PIPER, Franciszek. *Auschwitz, 1940-1945: Central Issues in the History of the Camp*. Oswiecim, Auschwitz-Birkenau State Museum, 2000, *abstract*].

¹³¹ Idem.

¹³² Idem.

¹³³ Declarações de Robert H. Jackson, segundo nossa transcrição de seu discurso ministrado no segundo dia do julgamento de Nuremberg, de 21/11/1945.

O tempo não tem poder sobre essas memórias. Não se apagaram minhas memórias de todos os horrores vistos e filmados ali.¹³⁴

Com base na história dos genocídios que abalaram o século XX, exemplificados aqui com uma breve síntese sobre o genocídio armênio (enquanto protótipo de genocídio moderno) e o Holocausto (enquanto genocídio singular na História da Humanidade), consideramos que esses dois temas são férteis para uma reflexão sobre os Direitos Humanos. Estudando os caminhos da barbárie articulada por um Estado opressor, conseguiremos aprender através da História e educar para o respeito ao Outro.

¹³⁴ Idem.

CAPÍTULO III – Educação como prevenção

3.1- Estratégias contra a intolerância

Diante das informações apresentadas nos itens anteriores – que propõem temáticas para ações educativas –, propomos a organização de um programa específico, apoiado em temas sugestivos em prol da ECDH. O balizamento dessas questões nos foi útil para demonstrar que é possível ensinar sobre Direitos Humanos a partir de temáticas que favorecem ações que promovam mudanças estruturais em prol da emancipação dos indivíduos. A análise dos discursos¹³⁵, e a reflexão sobre ações intolerantes produzidas em tempos de barbárie podem nos ajudar a minimizar os efeitos da violação de Direitos Humanos. Inseridos nos programas do sistema educacional brasileiro, podem evitar que os mesmos não se repitam. Sob o viés da preservação da memória histórica, educadores e alunos, enquanto sujeitos atuantes no sistema educacional brasileiro, poderão passar por uma mudança de paradigma democratizante, ao obterem acesso ao DEDH. Múltiplas são as alternativas possíveis para o caso brasileiro, apesar das resistências pautadas no desconhecimento do conteúdo e da ausência de material didático.

A nosso ver, em última instância, a Educação tem caráter preventivo e seu aperfeiçoamento cabe em grande parte ao Estado, que deve viabilizar seminários, *workshops*, palestras e material didático. Como exemplo, citamos a cartilha comemorativa dos 60 anos da DUDH, lançada pelo MEC em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos, elaborada pelo cartunista Ziraldo: *Os Direitos Humanos*. Esse material, que circulou em 2008, pode ser visto como raro protótipo de material paradidático, elaborado com o objetivo de promover acesso aos fatos históricos relacionados ao tema, a facilitar às crianças das escolas públicas a afirmação reflexiva de temas como cidadania, direito à saúde, direito das crianças e adolescentes, tortura e segurança, de forma simples. Nessa mesma direção, citamos as apostilas elaboradas pela equipe do projeto Arqshoah/LEER--USP, sob a coordenação de Tucci Carneiro. Elaboradas por especialistas/educadores, tratam, de forma interdisciplinar, dos temas do Holocausto, do nazismo, da intolerância, da exclusão e do antissemitismo, dentre outros. Esse material oferece suporte pedagógico aos educadores do Ensino Fundamental interessados em

¹³⁵ FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970*, 4 ed. São Paulo, Loyola, 1998.

introduzir o debate em sala de aula, visando o combate à violência e ao negacionismo, além de alertar para os perigos dos projetos racistas assumidos, nos momentos de crise, pelo Estado.

Entre 2002 e 2012, foram elaboradas dezenas dessas apostilas que, disponibilizadas para consulta *online*, cumprem com seu papel educativo, mobilizador. Integram o programa das Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino de História do Holocausto, idealizado pelo LEER--USP em parceria com a B'nai B'rith do Brasil. A partir de 6 de dezembro de 2012, esse programa foi assumido pelo Instituto Shoah de Direitos Humanos que, por seu perfil, atende à nossa proposta de um plano-piloto direcionado para a EDH.

Se pretendemos conceber a Educação como estratégia preventiva contra a barbárie e a violência, devemos então prever como obrigatórias as mudanças no sistema educacional nacional, visando concentrar o conhecimento dos Direitos Humanos e do Direito à Educação em temas-pilotos. Assim, racismo, negacionismo e antissemitismo são apenas algumas das possibilidades de análise, não esgotando de forma alguma as alternativas. Vale assinalar que a brutalização da educação alemã na época do nazismo, quando restaram apenas o silêncio e a obediência forçada foi exemplo de anti-educação, servindo apenas como parâmetro para que ações como essas não se repitam.

No contexto contemporâneo, podemos explorar o uso de *softwares* educacionais e da própria *internet*, mídias sociais, etc., em busca do aperfeiçoamento institucional. Devemos ampliar nossa confiança no Direito à Educação. Conscientizar os cidadãos dos motivos que contribuíram para o ressurgimento dos nacionalismos agressivos, do ódio no século XX e a degradação do homem em tempos de totalitarismo e de ditadura militar, podem promover o ensino de Direitos Humanos e o aprimoramento da doutrina em Direito à Educação.

No entanto, apostilas e a produção de livros paradidáticos dedicados ao tema são insuficientes, pois necessitam de circulação por todo o território nacional, cruzando com outras ações educativas de grande porte. Importante será o envolvimento do MEC como pilar central da Educação no Brasil e de vital importância para o estudo de questões direcionadas para os Direitos Humanos. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, em parceria ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -- INEP/MEC, visando avaliar a qualidade do ensino nacional, já

demonstraram a importância da realização de diagnósticos para a confluência do trabalho junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O MEC também trabalha com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -- PNFPEB, em ação conjunta às Instituições Públicas de Educação Superior -- IPES e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Foram firmados, no âmbito do Plano de Metas, compromissos como o Todos pela Educação, o estabelecimento do regime de colaboração da União com os Estados e municípios, respeitadas as soberanias dos entes. Em uma próxima etapa, caberá o encaminhamento de projetos que auxiliem a prevenir a proliferação do racismo e da violência no Brasil. Cito o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ente da administração indireta do Estado, ou seja, uma autarquia do MEC, cuja finalidade reguladora é promover recursos e executar ações visando o desenvolvimento da Educação, de modo a garantir o ensino de qualidade a todos os brasileiros. O FNDE tem como valores éticos a transparência, a cidadania, o controle social, a inclusão social, a avaliação de resultados e a excelência na gestão. Entre suas atribuições, estão a eficiência na administração do salário-educação¹³⁶, maior fonte de recursos da Educação Básica, dos programas finalísticos e, nas aquisições governamentais, buscando sempre a formação de parcerias estratégicas e fortalecimento institucional.

Os recursos do FNDE são direcionados aos Estados, Distrito Federal, municípios e ONGs, de forma a atender às escolas públicas de Educação Básica¹³⁷. Além dos programas

¹³⁶ O salário-educação, instituído em 1964, é contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da Educação Básica pública. Também pode ser aplicado na Educação Especial, desde que vinculada à Educação Básica. A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da CF, regulamentada pelas leis n.º 9.424/96, 9.766/98, decreto n.º 6003/2006 e Lei n.º 11.457/2007. É calculada com base na alíquota de 2,5 % sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais. É arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda.

¹³⁷ Por ser nosso foco, cito a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, instituidora do FUNDEB, que pode ser caracterizado como implementação ao antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (implantado no Brasil pela emenda constitucional n.º 14, de 1996, e que só começou a vigorar em 1998, com prazo de duração era de 10 anos, expirando em 2006. Em 2007 começou a vigorar o FUNDEB, com duração prevista de 14 anos, que enuncia os novos paradigmas do financiamento da Educação Pública Nacional, a estabelecer: a) prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório (4 aos 17 anos: por força da Emenda Constitucional 59/2009); existência de programas suplementares (Centros Educacionais Unificados - CEU, alimentação, assistência à saúde, por exemplo). No art. 212 da mesma lei está prevista “a destinação de recursos às bolsas de estudo para ensino fundamental e médio, visando superar, a partir desta nova obrigatoriedade, as dificuldades de acesso ao ensino médio”, devido ao baixo número de escolas. Antes, uma parcela das receitas públicas eram destinadas à educação como um todo. A proposta do FUNDEF era definir uma parcela que atendesse especificamente ao ensino fundamental (1ª a 8ª série), através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos

internacionais¹³⁸, dentre seus múltiplos programas, estão a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar¹³⁹, o Programa Nacional do Livro Didático¹⁴⁰, o Programa Dinheiro Direto na Escola¹⁴¹ e os programas de transporte escolar¹⁴².

O FNDE também libera recursos para diversos projetos e ações educacionais¹⁴³, como o Brasil Profissionalizado¹⁴⁴, a Educação de Jovens e Adultos -- EJA¹⁴⁵, a Educação Especial¹⁴⁶, o ensino em áreas remanescentes de quilombos, a educação escolar indígena,

aplicados pelos municípios e Estados. Apesar dos resultados positivos em muitos Estados, surgiu a proposta de sua substituição pelo FUNDEB, que não investiria apenas na educação básica, mas no ensino médio também, com objetivos atualizados: universalidade da educação, promover equidade, mais qualidade e valorização dos profissionais da educação, e criação do piso salarial nacional dos professores.

¹³⁸ Lembro que Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes -- PISA de 2009 divulgado pela Organização para a Cooperação Econômica Européia - OCDE, concluiu que sistemas educativos de sucesso dirigem os investimentos com prioridade no salário docente mais do que na formação de classes melhores, ou seja a melhoria do desempenho dos estudantes estaria diretamente relacionada à figura do professor e portanto a seu salário mais alto, e não a turmas com menos alunos. As pesquisas da OCDE afirmam que aumentar a qualidade do professor é uma rota mais efetiva para melhorar os resultados dos estudantes do que criar turmas menores. É portanto medida urgentíssima o aumento exponencial dos salários dos professores no Brasil. Assim, os baixos resultados obtidos pelo Brasil no PISA já eram esperados, tanto pela má formação, quanto pelo baixo pagamento dos professores brasileiros, e explicaram o déficit educacional que apontou, recordamos, que quase 50% dos alunos brasileiros de 15 anos de idade não atinge o nível básico de leitura esperado.

¹³⁹ O Programa Nacional de Alimentação Escolar -- PNAE, implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

¹⁴⁰ O governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático -- PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio -- PNLEM e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos -- PNLA. Seu objetivo é prover, gratuitamente, as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade.

¹⁴¹ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola -- PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de Educação Especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social -- CNAS como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

¹⁴² O MEC executa atualmente dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar -- PNATE, que visam atender alunos moradores da zona rural.

¹⁴³ Listagem disponível em < <http://www.fnnde.gov.br/component/allvideoshare/video/latest/progrmas-e-aco-es-educacionais-do-fnde>>.

¹⁴⁴ O programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os Estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de Ensino Médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação -- PDE. O objetivo é integrar o conhecimento do Ensino Médio à prática.

¹⁴⁵ A democratização do acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor são os principais objetivos do Programa Nacional Biblioteca da Escola -- PNBE. Por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da Educação Básica, o MEC apoia o cidadão no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica.

¹⁴⁶ Preocupado com a qualidade e a abrangência dos programas do livro didático, o FNDE implementou diversas ações para atender alunos cegos, com livros em braile. Essas iniciativas são realizadas em parceria com a Secretaria de Educação Especial -- SEESP, do MEC. A primeira ação nesse sentido foi a transcrição,

capacitação de profissionais¹⁴⁷, aumento da oferta educativa¹⁴⁸ e pela via do Plano de Ações Articuladas -- PAA¹⁴⁹, ou planejamento multidimensional da política educacional. Por meio dessas ações, verificamos que vários itens dos Direitos Humanos estão sendo contemplados, minimizando as situações de miséria, fome e analfabetismo.

Por fim, do PNDH-3 emanam seis eixos orientadores, dentre os quais estão contidas suas diretrizes e seus objetivos estratégicos respectivos, em que se fixa a vinculação da responsabilidade de algum órgão da Administração Pública. O Eixo I trata da interação democrática entre Estado e sociedade civil, e sua Diretriz 3 visa promover a integração e a ampliação dos sistemas de informação em Direitos Humanos, assim como a construção de mecanismos de avaliação e monitoramento de sua efetivação, pela via da transparência das ações governamentais. O Eixo III -- Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, pela Diretriz 7 -- Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena.

Nosso foco é o Eixo Orientador V, que diz respeito especificamente a nossa proposta: ECDH, estabelecendo uma perspectiva de efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de EDH. Visa fortalecer a cultura de direitos, conforme:

em 1999, de vinte títulos de livros didáticos, que foram distribuídos, em meio magnético, a todos os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual -- CAP.

¹⁴⁷ O Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas ações do FNDE -- Formação pela Escola visa fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE. É voltado, portanto, para a capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade organizada.

¹⁴⁸ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas, por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, Direitos Humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD--MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB--MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola -- PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -- FNDE.

¹⁴⁹ O Plano de Desenvolvimento da Educação -- PDE condicionou o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à assinatura, pelos Estados, Distrito Federal e municípios, do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Depois da adesão ao Compromisso, os entes federativos devem elaborar o Plano de Ações Articuladas -- PAR. Todos os 5.563 municípios, os 26 Estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso. O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os Estados e o DF devem fazer para um período de quatro anos -- 2008 a 2011. O PAR é coordenado pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação, mas deve ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local.

- diretriz 18, pela implementação do PNEDH, e ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para EDH; fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de Educação Básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
- diretriz 19, a partir da inclusão da temática de ECDH e incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos; reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- diretriz 20, ao incluir a temática da EDH na Educação Não Formal e o resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais; promoção da EDH no serviço público;
- diretriz 21, pela formação e capacitação continuada dos servidores públicos em Direitos Humanos, em todas as esferas de governo e formação adequada e qualificada dos profissionais do sistema de segurança pública; garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos;
- diretriz 22, ao promover o respeito aos Direitos Humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em Direitos Humanos e garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação.¹⁵⁰

Além do poder Executivo, dos planos aqui mencionados e do sistema nacional estabelecido, temos:

- a) do poder judiciário: o Ministério Público possui algumas promotorias estaduais de Direitos Humanos, por exemplo, em Alagoas e no Distrito Federal; em São Paulo já não se observa tal especificidade nem a presença de magistrados comprometidos com os Direitos Humanos;

¹⁵⁰ BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)* – reimpressão. Brasília, SEDH/PR, 2010, p. 23-205.

- b) do poder legislativo: identificamos como importantes a rede parlamentar nacional de Direitos Humanos;
- c) na atividade do Congresso Nacional: a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal e a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal.

Temos como vital o desenvolvimento de políticas educacionais em favor da humanização, pois estamos num país de abominável desigualdade social. Recordamos, que, mesmo em 2012 ou nos dias de hoje, não há efetivamente qualquer imposto sobre as grandes fortunas como via para amenizar os problemas; em que aproximadamente 4,5 milhões de crianças e adolescentes brasileiros de 5 a 17 anos trabalham no país, sendo 993 mil crianças de 5 a 13 anos¹⁵¹.

É revelador o papel das conferências¹⁵², dos institutos¹⁵³, das redes sociais¹⁵⁴, fundações¹⁵⁵ e ONGs¹⁵⁶¹⁵⁷ de Direitos Humanos¹⁵⁸ que contribuem para a nova

¹⁵¹ Quase dois milhões estão no Nordeste, segundo dados de 2008 da Pesquisa por Amostra de Domicílios -- PNAD, calculada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

¹⁵² A primeira Conferência Nacional da Educação ocorreu em Brasília de 23 a 27 de abril de 2010 – CONAE, objetivando a construção do sistema nacional articulado de educação. A CONAE se apresentou como espaço democrático aberto pelo poder público para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional, integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação.

¹⁵³ Tomamos como exemplo o Instituto Paulo Freire, que oferece consultoria, assessoria, formações iniciais e educação continuada, presencial e a distância, oficinas e palestras sobre Direitos Humanos. Ou o instituto Nina Rosa realiza uma atividade que mereceu nossa admiração no campo da educação humanitária, que inclui valores como compaixão e ética em seu ensino, preparando o ser para uma vida mais pacífica e solidária. Além disso, ao mesmo tempo beneficia diretamente os animais de forma pioneira e quase singular, cujos direitos ainda estão longe de ser conhecidos, por meio do encorajamento do respeito e do sentido de responsabilidade que lhes são devidos.

¹⁵⁴ A rede brasileira de Educação em Direitos Humanos, fundada em 1996, realiza papel fundamental na elaboração de documentos-base, participação em encontros e congressos, como no caso do I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, de 1997, em que estiveram presentes 1.250 pessoas procedentes de 17 Estados do Brasil, na FDUSP.

¹⁵⁵ Fundação Instituto de Direitos Humanos – IDH; Fundação Bento Rubião, Fundação Interamericana de Defesa dos Direitos Humanos, dentre outras.

¹⁵⁶ A primeira ONG brasileira exclusivamente de EDH foi criada pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pioneira em 1995 – a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – RBEDH – seu objetivo inicial foi amenizar o medo e a mistificação enraizada na sociedade em prol da construção da cidadania e da afirmação da dignidade e do respeito à pluralidade. Desta forma embrionária teria acontecido o primeiro Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos em 1997 com apoio original da própria FDUSP em parceria a Cátedra Unesco- USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância e o pioneiro projeto Direitos Humanos nas Escolas. Neste Congresso se consolidaram os principais objetivos e atividades da RBEDH. Em 2001, a Cátedra UNESCO firmou convênio com a Faculdade de Educação da USP para

mentalidade coletiva, visando o exercício da solidariedade, o respeito às diversidades e a construção de um mundo mais tolerante. Lembramos que a interação democrática entre Estado e sociedade civil é promovida por forças volitivas que *a priori* contribuem para a implantação do ensino de Direitos Humanos ao sistema educacional brasileiro. Suas implementações surgem de uma somatória de iniciativas, confluência e sincronismo dos entes sob a égide do matiz aqui exposto. É pelo caminho do meio, à luz do fenômeno da multiplicação e da articulação dos movimentos sociais, em consonância ao ordenamento, que pretendemos desenvolver nossa teoria.

Há também as Associações¹⁵⁹, os Centros¹⁶⁰, e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia -- IF, que possuem edificações nos Estados, cuja missão é institucional. No caso do IFSP, por exemplo, o principal objetivo é consolidar uma prática educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento. As principais metas são: ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, ministrar Ensino Médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio; ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o Ensino Médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia; ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica; ministrar cursos de licenciatura, bem como de programas especiais de formação pedagógica, nas áreas

implantação do projeto Direitos Humanos na Escola, e foi realizada esta forma pioneira em acordo com a temática da Cátedra no que tange a formação dos professores, em parceria com alguns órgãos públicos: coordenadorias de educação das subprefeituras de São Miguel e Butantã em São Paulo e ainda com as prefeituras de Embu, Osasco e Suzano.

¹⁵⁷ Listagem das ONGs especializadas em Direitos Humanos disponível em <<http://www.dhnet.org.br/abc/org/index.htm>>.

¹⁵⁸ A lista de todas as entidades nacionais vinculadas a Secretaria de Direitos Humanos pode ser consultada em <<http://www.sdh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/prosinase/links>>. Ademais, citamos alguns exemplos importantes como: a Fundação Zumbi dos Palmares (AL), Fundação Estadual da Criança e do Adolescente (AP), Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Serra (ES), dentre outros.

¹⁵⁹ A Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós Graduação – ANDHEP foi fundada em 2003 e possui a principal finalidade de contribuir para a formação de uma comunidade de pesquisadores especializados em Direitos Humanos. Seus objetivos principais: promover o avanço da pesquisa, do corpo de pesquisadores e do ensino de direitos humanos, em pós graduação; auxiliar na formulação e implementação de políticas de ciência e tecnologia, de educação e de pesquisa, que afetem o domínio dos Direitos Humanos e auxiliar a formulação de políticas de proteção e/ou promoção de direitos humanos.

¹⁶⁰ O Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos por exemplo vincula sua atividade a intervenções por meio de projetos que dialogam entre si, específicos e executados dentro de tempo determinado, junto ao segmento social em consonância, por meio de seus técnicos e equipe multidisciplinar. Suas frentes são: Programa pela Moradia Digna; Programa Reviravolta da População em Situação de Rua; Projeto Trabalho Informal e Direito à Cidade e Projeto A Cidade como Local de Afirmação dos Direitos Humanos.

científica e tecnológica; realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade; estimular a produção cultural, o empreendedorismo; apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional; promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada¹⁶¹.

O IFSP opera sob princípios de: valorização da criatividade, da curiosidade, da inventividade; formação do cidadão participativo e crítico; desenvolvimento de habilidades relativas ao *aprender a aprender* e ao ensinar a pensar; integração e inovação, flexibilidade e diversidade; gestão democrática e participativa; igualdade de oportunidades e diversidade de tratamento; respeito às diferenças para promover a igualdade entre os desiguais, a autonomia dos valores e das escolhas de cada um, valorizando o aprendizado contínuo e o trabalho participativo; preservação do ensino público de qualidade; valorização do servidor e do serviço público, do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas eficazes; preservação dos princípios do serviço público: legalidade, impessoalidade, publicidade, transparência, eficiência, eficácia, efetividade e economicidade. Sua finalidade é formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Tudo isso revela grande relação com nossa propositura.

Um exemplo da iniciativa nacional que faz a diferença é o Fórum Mundial de Educação – FME, movimento cuja bandeira busca representar a cidadania planetária e o direito à educação sob a ótica da universalidade. Composto em espaço de constante diálogo entre gestores de projetos de educação popular e de enfrentamento ao neoliberalismo, tanto em esferas públicas, governamentais ou não, quanto coletivas ou de pesquisa. O FME surgiu da necessidade de maior foco na Educação como pauta dos debates travados no Fórum Social Mundial -- FSM. Dessa forma, de modo pioneiro, a Secretaria Municipal de

¹⁶¹ Disponível em < <http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/ifsp.html>>.

Educação de Porto Alegre assumiu a responsabilidade de convocar entidades e movimentos para compor um comitê organizador. Em outubro de 2001, mesmo ano do primeiro FSM, foi realizada a primeira versão do FME. E, impulsionado por diversos fóruns de lutas, como o Congresso Nacional de Educação -- CONED, no Brasil, o FME teve sua segunda edição em janeiro de 2003 e a terceira em julho de 2004. O FME estrutura-se por meio de dois órgãos principais: o Conselho Internacional e o Comitê Organizador. Ambos os órgãos trabalham de forma a constituir uma rede permanente de mobilização mundial, de forma que se incluem também os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil, em articulação com outros fóruns de lutas, a ser sustentado por dois pilares básicos: a construção de uma alternativa ao projeto neoliberal e do pluralismo de ideias, métodos e concepções, cuja finalidade é a obtenção de um espaço plural, não confessional, não governamental e não partidário, verdadeiramente mundial.

De forma ambiciosa, o FME cumpre o papel de elaborar um conjunto de diretrizes a instigar reflexões, assim como promover planos, programas e projetos educacionais, em todos os níveis de ensino. O rompimento com as políticas neoliberais coloca a Educação enquanto política pública, devendo ser do Estado e acessível a todos os povos. São seus objetivos específicos:

- a) mobilizar as instituições, as redes e os movimentos ligados à área da Educação para o debate e gestão de propostas alternativas ao projeto neoliberal em Educação;
- b) possibilitar o intercâmbio de experiências educacionais entre educadores, pesquisadores, estudantes e integrantes dos movimentos sociais da área;
- c) aprofundar as referências epistemológicas, políticas e éticas, comprometidas com a educação popular, democrática e inclusiva;
- d) divulgar experiências educacionais que se fundamentem no processo de democratização da Educação, enquanto expressão prática da possibilidade de um outro mundo possível¹⁶².

¹⁶² Disponíveis *online* na biblioteca de alternativas do sítio < <http://www.forummundialeducacao.org/>>.

Retomamos a importância da teoria de Calixto Salomão Filho sobre a conjuntura global (e histórica) da opressão sócio-econômica onde ocorre a centralização por drenagem das estruturas econômicas mundiais, acompanhada da destruição dos valores éticos, corrompendo o direito material e tornando-o meramente compensatório e impassível de modificações estruturais:

O processo de colonização deixou em diversos países uma herança de pobreza crônica e desigualdade na distribuição de renda, uma situação que persiste através dos séculos e é resistente à toda sorte de políticas públicas. O processo de ocupação do Novo Mundo e outras regiões foi orientado pela extração máxima de renda por um grupo bastante restrito de pessoas, e redundou na concentração econômica que está na origem do subdesenvolvimento da região(...) Desde o início, o desenvolvimento das atividades econômicas nas colônias se deu de forma a garantir que nenhum recurso, além do mínimo necessário fosse empregado em outras atividades que não as destinadas a produzir rendas monopolistas¹⁶³.

Outrossim, para que o Direito seja um raciocínio transformador, devemos amplificar a formulação de políticas públicas para uma melhor organização social. Enfim, a História pode nos ajudar a compreender a realidade social, permitindo a identificação dos problemas e oferecendo alternativas em busca de um mundo melhor. Sob o viés da História Econômica, por exemplo, poderíamos identificar os problemas que afetam a população brasileira, visto ser a economia, em grande parte, a força geradora dos problemas particulares de escassez nos grupos sociais e a promotora da concentração do poder na sociedade da informação.

Para Bittar, a EDH implica em favorecer o acesso a arquivos e/ou documentos, memoriais da resistência e a própria consciência do papel político da informação e da liberdade de expressão. Proporcionar amplamente o conhecimento de todas as formas de opressão da memória histórica, vendo a resistência como qualidade da democracia, a

¹⁶³ CALIXTO, Salomão; FERRÃO, Brisa Lopes de Mello; RIBEIRO, Ivan. C. *Concentração, Estruturas e Desigualdade: As origens coloniais da pobreza e da má distribuição de renda*. São Paulo, Idicid, 2006, p. 20: (...) “A forma da atuação dos monopólios legais e econômicos no Brasil levou à concentração não apenas do mercado consumidor, com a consequente redução do bem estar social associadas as perdas de peso morto, mas à concentração e extração de renda no mercado de trabalho e à concentração e extração de recursos inter-setorial. Estes monopólios atuam extraindo toda a renda possível do consumidor e do trabalhador dentro do setor explorado, exercendo de fato seu poder econômico”.

favorecer o desenvolvimento tanto da própria memória, quanto do direito à crítica. Sob esse prisma, o ritmo exclusivo da máquina traz alienação e repetitividade ritualística dos meios de consumo. O doutrinador ainda alerta para a importância do desafio alimentar e demográfico dos Direitos Humanos, e menciona a produção dessa cultura como lugar de resistência permanente dos povos, no contexto da “substitutividade retórica de tudo”, em que informação e liberdade de expressão sempre incomodaram os opressores, sendo pergaminhos e livros exemplos de seus alvos históricos.

A questão dos Direitos Humanos, dos direitos sem os quais é impossível pensar a condição humana, é de imprescindível presença no âmbito dos debates pós-modernos” (p. 283) (...) É evidente aos olhos a incapacidade do ordenamento jurídico brasileiro, e do Estado brasileiro, de absorver todas as demandas por Direitos Humanos (incluídos na expressão os significados pertinentes aos direitos de primeira, segunda e terceira gerações), ou torná-las razoavelmente administradas, dentro de um contexto de francas desigualdades e cruéis diferenças sociais. A consequência imediata é a existência de um choque de brutais proporções entre o preconizado e o praticado, entre o prometido e o oferecido, entre a letra da lei e os fatos, entre a lógica do sistema formal e a lógica das ações sociais” (p. 289). (...) “O desenraizamento histórico da questão dos Direitos Humanos da cultura brasileira, a impertinência da tradicional forma de desmando no poder pelas elites latifundiárias, a falta de consciência, de práticas, de preparo democrático tornam a questão dos Direitos Humanos mais complexa do que se pode imaginar. Nesse quadrante é que se permite dizer que um inquestionável paradoxo está estampado no horizonte: de um lado, direitos fundamentais de diversos quilates (primeira, segunda e terceira gerações) textualmente expressos nos diversos artigos da CF/88; de outro lado, práticas sociais defasadas em pelo menos um século ante os desafios (econômicos, políticos, institucionais, orçamentários...) propostos por diversas inovações constitucionais (p. 293) (...) Não obstante, percebe-se, vez e vez mais, que o discurso presencial da dignidade na Constituição serve de fundamento para o abrigo de todo tipo de violação prática, verdadeiro expediente ideológico que permanece no plano documental, e se reduz ao capricho de alguns juristas, satisfeitos com palavras e despreocupados com a efetivação dos direitos fundamentais. Nessa linha, o que se externa é uma preocupação com a transformação de discursos em ações, da letra da lei em políticas públicas, de normas programáticas em programas de transformação da sociedade, desde suas mais intrínsecas limitações, no sentido de afirmação prática e da realizamos da abrangência da expressão dignidade da pessoa humana, normalmente tida como mero expediente retórico do legislador constitucional¹⁶⁴

Eduardo Bittar nos ensinou que a produção da cultura é vista como lugar de residência permanente dos povos, pois a “cultura precisa da materialidade: *corpus* para se

¹⁶⁴ BITTAR, Eduardo C. B. *O Direito na Pós-modernidade e Reflexões Frankfurtianas*. 2 ed. Ver. atual. e ampliada. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009, p. 303.

projetar. A construção de documentos de cultura, no sentido da semiótica, ocorre inclusive por exemplo, em caso de tradições indígenas iletradas, Ou seja a nocividade estaria em processos aculturadores. Isto posto, o processo aculturador é que pode ser barbarizador de outras identidades, por sua destrutividade. Possui o potencial para destruir séculos da construção de alguma identidade. Desta forma Bittar se posiciona em prol da preservação de uma memória estética da injustiça, e ressalta as experiências históricas enquanto acervo permanentemente acessível. Foi por meio da destruição do caráter preservável da memória¹⁶⁵, que ditaduras culturais empobreceram e enfraqueceram as declarações da modernidade, que em tese *não* pressupõem o abandono das tradições, sequer o desprezo pelo passado ou o amor pelo futuro.

A partir destas premissas, Bittar indica que a destruição de culturas arqui milenares é forte indício desse diagnóstico crítico por nosso texto compartilhado. Eduardo Bittar também faz referência a Escola de Frankfurt e ao direito ambiental no tocante ao: desaparecimento de espécies naturais e também de espécies culturais¹⁶⁶. A exemplo da ditadura brasileira, a Lei de Segurança Nacional abriu as portas para a perseguição de subversivos, a aposentadoria compulsória de professores, mais censura. A falta de acesso ao arquivo da ditadura é mais um dos sintomas deste diagnóstico. É de conhecimento público que os militares do escalão oficial do Estado Maior do Exército Brasileiro realizaram a queima de arquivos e foram anistiados impunes da prática do crime de tortura. Por fim a necessidade de políticas de compensação e o abastardamento do sistema educativo completam as evidências que buscamos expor.

Para Bittar, a EDH goza de papel fundamental, por exemplo, na recente revisão da Lei de Anistia. Os números que abrangeriam crimes políticos e conexos na época do regime militar, 50.000 pessoas detidas só nos primeiros meses da ditadura brasileira e 10.000 exilados. Entre 1964-79 o projeto Brasil Nunca Mais, localizou 10.034 pessoas atingidas em fase de inquérito. A lei 9140/95 do governo Fernando Henrique Cardoso

¹⁶⁵ Por exemplo, tribos brasileiras desapareceram durante as últimas décadas sem deixar vestígio algum, bem como seus idiomas, caracterizando genocídio cultural. Em meados de abril de 2012 a FUNAI emitiu alerta oficial sobre o risco de genocídio de índios isolados no Acre por exemplo. Diante do avanço da exploração econômica na fronteira brasileira com o Peru os grupos da língua Pano e Aruak que tradicionalmente vivem nas cabeceiras dos rios na fronteira, correm risco de genocídio devido ao planejamento de construção de uma estrada na região que viria a afetar diretamente o isolamento dos índios peruanos e as pressões sofridas aumentariam exponencialmente em relação aos grupos isolados que em grande parte já são remanescentes de grupos massacrados e perseguidos durante o ciclo da borracha na virada para o século XX.

¹⁶⁶ A título ilustrativo sobre o massacre da dissidência, no marxismo chinês, ver TUNG, Mao Tsé. *O Livro Vermelho*. São Paulo, Martin Claret, 2002.

instituiu a Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos, que visou a recuperação das ossadas. Oficialmente, somente em 2010 ingressou o projeto que criou a Comissão da Verdade. Observamos que o projeto não visou a criminalização nem a punição, vez que a Lei de Anistia selou a criminalização, mas apenas a transparência e o acesso aos arquivos.

No Brasil, o esquecimento do que foi a ditadura, a permanente impunidade nas violações de Direitos Humanos¹⁶⁷ e as torturas em delegacias ainda não entraram para os debates escolares, não atendendo a EDH. O direito à verdade e à memória reporta aos pactos internacionais, ao direito à informação, à liberdade de pesquisa, ensino, expressão, consciência, associação e representação diante de seus pares, etc.

Retomando as reflexões de Theodor Adorno em *A Educação Contra a Barbárie*, enfatizamos a importância de “desbarbarizar” o mundo por meio da Educação, que tem o poder de transformar:

desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da Educação hoje em dia. O problema que se impõe nessa medida é saber se por meio da Educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda essa civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Cito a tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da FDUSP, sob orientação de Tucci Carneiro, de Túlio Chaves Novaes, intitulada *Memória Estética da Injustiça*, onde foi estudado, por exemplo, o caso “LAB” (Lidiane da Silva Prestes), adolescente, menor de 15 anos de idade, suspeita por tentativa de furto, presa na Delegacia de Abacetuba (PA) que foi encarcerada por 26 dias na mesma cela com 20 homens, por ordem da autoridade. A menina foi estuprada múltiplas vezes diariamente. Após a denúncia do Conselho Tutelar de 19/11/2007 ao Ministério Público do Pará, o governo do Estado afastou os dois delegados envolvidos. Ocorreu desde então a demolição da delegacia e em 23/10/2009 foi inaugurada a nova delegacia, havendo a nosso ver a sensação de que a autoridade imuniza a taxa de arbitrariedade. Em NOVAES, Tulio Chaves. *Memória Estética da Injustiça: Análise histórica e jurídica*. 2011. 256 f. Tese (doutorado) – FDUSP. São Paulo, 2011, p. 46-52 da versão parcial, disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-11122012-103332/pt-br.php>>.

¹⁶⁸ ADORNO, Theodor W. *Educação Contra a Barbárie*, In: *Educação e emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar, 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003, p. 119-138. Textos transcritos e produzidos oriundos dos programas de rádio de Adorno.

Para Bittar, os educadores podem encontrar sua autonomia -- leia-se liberdade -- por meio de um conjunto de práticas pedagógicas. Importante, a seu ver, é a formação de uma consciência crítica que permita analisar e distinguir “o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo”.

Por isso, os educadores podem encontrar à sua disposição instrumentos para agir na berlinda de suas atuais e desafiadas práticas pedagógicas. Se tudo fala contra a formação da consciência crítica (a televisão, o consumo, a Internet, o individualismo, a estética...), a consciência histórica deve reaparecer como centro das preocupações pedagógicas hodiernas, pois, fundamentalmente, a subjetividade pós-moderna é a de um indivíduo deslocado, sem lugar próprio e, exatamente por isso, incapaz de independência e autonomia¹⁶⁹.

O mesmo autor sugere, além da formação de uma consciência crítica, uma “estética pedagógica da autonomia”, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelo indivíduo “deslocado” e “incapaz de independência e autonomia”. Insiste na superação dos dogmas, o rompimento da apatia:

Se nos encontrarmos diante desse cenário e a Educação parece estar em estado de penúria, igualmente perplexa e atônita, como a razão frenética, essa recuperação passa pela reconstrução do cenário reflexivo. Daí a importância da superação dos dogmas que centralizam a atenção dos educadores, no sentido de se caminhar em direção ao desenvolvimento de técnicas que consintam em converter o inimigo em amistoso colaborador do processo pedagógico. Parece ser vital para o processo pedagógico, nesse contexto de amorfismo, de apatia diante do real, de indiferença perante tudo e todos, que o colorido do real seja retomado. Por isso, a Educação desafiada deve, sobretudo, sensibilizar, agindo de modo a ser mais que instrutiva (somatória de informações acumuladas), formativa (geradora de autonomia do pensar)¹⁷⁰.

A EDH, por seu caráter transformador e mobilizador, deve investir contra a lei da indiferença. Devemos acreditar na felicidade compartilhada da mesma forma que devemos refletir sobre o sofrimento e a opressão dos idosos e das crianças enquanto possíveis versões para investir nos Direitos Humanos. Tudo nos leva a crer e admitir que certos valores de reconhecimento podem estabelecer uma postura de respeito ao Outro, pela via

¹⁶⁹ BITTAR, Eduardo C. B. *O Direito na Pós-modernidade e Reflexões Frankfurtianas*. 2 ed. Ver. atual. e ampliada. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009, p. 393.

¹⁷⁰ Idem, p. 395.

do amor e da solidariedade. Além disso, o conhecimento e a conscientização sobre estruturas dominantes é imprescindível para que se faça a distinção do colonialismo (como prática localizada), e imperialismo (com alcance mais profundo) concernente a ideologia matriz das estruturas de dominação.

Celso Lafer, em seu artigo “A reconstrução dos Direitos Humanos: a contribuição de Hannah Arendt”, enfatiza que a cidadania deve ser

concebida como o “direito a ter direitos”, pois sem ela não se trabalha a igualdade que requer o acesso ao espaço público, pois os direitos – todos os direitos – não são dados (*physei*) mas construídos (*nomoi*) no âmbito de uma comunidade política¹⁷¹.

Enfim, devemos investir na EDH para exercício dos direitos e aprofundamento da cultura democrática, para que questões econômicas não sejam mais importantes que questões culturais, por uma justiça distributiva, e complementaridade alternativa.

É ancestral a questão: é possível formar para as virtudes? Para ilustrar vale transcrever a carta ao professor de Haim Chaim Ginott, sobrevivente do Holocausto:

Prezado professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhuma pessoa deveria presenciar. Câmaras de gás construídas por engenheiros, crianças envenenadas por médicos instruídos. Bebês mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês mortos a tiros por ginásianos e universitários. Assim, desconfio da Educação. Meu pedido é o seguinte: ajudem os seus alunos a tornarem-se humanos. Os seus esforços nunca deverão produzir monstros cultos, psicopatas hábeis ou Eichmanns instruídos. Ler e escrever, saber História e Aritmética só são importantes se servem para tornar os nossos estudantes humanos.¹⁷²

Da mesma forma que educação e emancipação devem caminhar juntas segundo Adorno e partindo deste pressuposto: preparar para a EDH exige uma postura ainda mais

¹⁷¹ LAFER, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos – Um Diálogo com o Pensamento de Hannah Arendt*, 5 reimp. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p. 58.

¹⁷² Carta anônima citada na nota 16 desta dissertação.

diversa, de forma a valorizar aspectos essenciais da humanidade, como, por exemplo, “falar da diversidade”¹⁷³.

É admirável que a cultura dos Direitos Humanos seja naturocêntrica também, que não seja especista ou meramente antropocêntrica, e que possua ética biofílica. Mas, na prática, deve investir contra sua própria fragilização e impedir seu abandono em nome da progressão econômica. O educador deve conhecer e ensinar sobre os locais comuns das angústias sociais: consumismo, adoração a produtos e devoção a nicho de mercado, no proselitismo de consumo, que compensa o “não lugar” de cada um. Além de informar, deve ensinar o indivíduo a identificar os momentos de ilusões e desencantamentos diante da tragédia dos abusos de poder, dos silêncios propositais, da censura e do controle, das situações inibidoras da liberdade. É importante identificar o culto da lógica do atentado, o encapsulamento dos indivíduos na esfera privatista, o crescimento dos tentáculos do Estado policalesco, enfim, elementos que, simbolicamente, representam a mão armada do Leviatã.

É sobre esse viés que entendemos que o educador deve alfabetizar, capacitar, libertar, humanizar, e emancipar, por meio da aplicação do DEDH. Entendemos que ele deve ajudar seus discípulos a reconstruir seus valores, a conquistar conhecimentos e a afirmar atitudes que valorizem o Outro. A somatória dessas conquistas deve culminar com a produção de uma cultura da tolerância que, segundo Tucci Carneiro, é como uma virtude. Desvendando a estrutura dos preconceitos, a seu ver, conseguiremos conhecer as distintas formas de racismo, com enfoque em sua forma mais complexa, o antissemitismo. Mas, para compreendermos e agirmos contra a intolerância, em seu sentido amplo, devemos investir em ações educativas promotoras dos Direitos Humanos. É por meio da construção de uma cultura da tolerância que estaremos favorecendo o alcance da democracia. Daí a importância de perguntar, questionar, querer saber, cada vez mais.

Retomo aqui as afirmações de Hannah Arendt, em *A Vida do Espírito*¹⁷⁴:

¹⁷³ O educador deve estar habituado à literatura e à arte, além de estar consciente de seu poder indutivo para a própria EDH. Arte para destravar o canal da sensibilidade, outro desafio; sensibilidade para compreender as carências humanas, além de perceber as desigualdades sociais, os sofrimentos e as privações. Injustiça, degradação da dignidade, e a multiplicação de assédios morais, são temas que devem constar do seu repertório de educador humanista.

¹⁷⁴ ARENDT, Hannah. *A Vida do Espírito: O Pensar, o Querer, o Julgar*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009, p. 79.

Quando distingo verdade e significado, conhecimento e pensamento, e quando insisto na importância dessa distinção, não quero negar a conexão entre a busca do significado do pensamento e a busca de verdade do conhecimento. Ao formularem as irrespondíveis questões de significado, os homens se afirmam como seres que interrogam.

A EDH deve, portanto, denunciar e dar a conhecer as formas de exclusão, as práticas intolerantes e os abusos de poder. Deve valorizar os pluralismos de ideias e identidades¹⁷⁵. Tais considerações pressupõem que o educador deverá, conforme enfatiza Arendt, encontrar soluções passíveis de exercício, no sentido de resolver a problematização em estudo.

Aqui vale lembrar, mais uma vez, a brutalização da educação alemã durante o nazismo, quando predominou a obediência e o silêncio caracterizados pela forte hierarquização – formas negativas de educação. Portanto, fica evidente que podemos educar para o bem e para o mal, dependendo de quem e para quem os programas são elaborados.

Para ser justa, a decisão de um juiz, por exemplo, deve não apenas seguir uma regra de direito ou uma lei geral, mas deve assumi-la, aprová-la, confirmar seu valor, por um ato de interpretação reinstaurador, como se a lei não existisse anteriormente, como se o juiz a inventasse ele mesmo em cada caso. Cada exercício da justiça como direito só pode ser justo se for um ‘julgamento novamente fresco’.¹⁷⁶

Programas específicos deverão ser elaborados de forma a atender realidades específicas, visto que cada comunidade tem suas especificidades e maneiras particulares de ver o mundo.

¹⁷⁵ De acordo com o conceito de ruptura dos Direitos Humanos como ruptura radical com a tradição ocidental em que o homem deixa de ser a fonte do direito e se torna supérfluo, contido em ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004, p. 498.

¹⁷⁶ DERRIDA, J. *Força de Lei: O Fundamento Místico da Autoridade*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2010, p. 44.

3.2- Por uma cultura em Educação

Na área de Psicologia da Educação, Piaget tem sido nossa principal referência, além de Vygotsky¹⁷⁷, que nos trouxe outra alternativa. Como Piaget não é um autor que se preocupe particularmente com a instituição escolar, com o professor e com a intervenção pedagógica, optamos por adotar Vygotsky, por atrair os educadores. Trata-se de um pensador que valoriza muito a escola e o professor, tanto quanto a intervenção pedagógica, assim como o papel desse educador na formação do sujeito: sujeito de direitos que passa pela escola e tem na escola uma instituição fundamental para a definição de seu caráter e funcionamento psíquico.

Lev Vygotsky buscou uma nova psicologia educacional no contexto da pós-revolução e, embora sua produção não tenha sido um sistema explicativo completo, foi vasta. Seus cerca de duzentos trabalhos científicos são pontos de partida para inúmeros projetos de pesquisa consequentes¹⁷⁸. Consideramos que a forma mais interessante de interagir com as concepções educacionais de Vygotsky é pelo viés dos conceitos batizados como “planos genéticos de desenvolvimento”, que comportam a ideia de que o mundo psíquico e o desenvolvimento psicológico não estão prontos previamente, não sendo herdados ou natos, não nascendo com as pessoas, mas que também não são recebidos pelas pessoas como pacote pronto do meio ambiente.¹⁷⁹

Tratamos aqui de um autor considerado interacionista, assim como Jean Piaget e Henri Wallon, doutrinadores do interacionismo simbólico que observaram em seus estudos fatores internalizados pelos sujeitos, ou coisas que vem de dentro das pessoas, somados a fatores ambientais, aprendizados oriundos do ambiente externo. As postulações sócio-interacionistas de Vygotsky ganham vida a partir de quatro conceitos maiores, vistos como espécies postulares do gênero dos planos genéticos. Essas espécies caracterizam as quatro portas de entradas de desenvolvimento dos sujeitos, e juntas constituem o

¹⁷⁷ Nascido em 1896 na Bielorrússia, país que fez parte da extinta União Soviética, morreu em 1934 de tuberculose, aos 37 anos. Membro de uma família com uma situação econômica bastante confortável e uma das mais cultas de sua cidade, formou-se em Direito, trabalhou como professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura. Formou um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução socialista, que buscou por uma nova psicologia educacional, referida e por nós adotada.

¹⁷⁸ Os temas dessas publicações vão desde a neuropsicologia até a crítica literária passando por temas como deficiência, linguagem, psicologia e educação.

¹⁷⁹ VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo, Martins Fontes, p. 63: (...) o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu crescimento.” Grifamos a fim de enfatizar o sócio-interacionismo face à inserção dos elementos histórico-culturais no modelo pedagógico-intervencionista.

funcionamento psicológico educacional das pessoas humanas. São elas: 1) a *filogênese*, ou a própria história da espécie humana; 2) a *ontogênese*, ou a história do indivíduo da espécie; 3) a *sócio-gênese*, que trata da história cultural e do meio cultural em que o sujeito está inserido e 4) a *microgênese*, aspecto mais microscópico do desenvolvimento.

A *filogênese* diz respeito à história de uma espécie animal, vez que todas as espécies animais têm sua história própria e essa história da espécie define limites e possibilidades de funcionamento psicológico. Existem coisas em que encontramos a possibilidade de feitura e coisas que não possuímos a capacidade de realizar¹⁸⁰. Diversas características do corpo humano, do organismo, vão servir de fundamento para o funcionamento psicológico posterior. A ilustrar mais ainda: outra das características da espécie animal humana é a plasticidade do cérebro, pois possuímos um cérebro extremamente flexível que se adapta a muitas circunstâncias diferentes, e isso está ligado ao fato de que nossa espécie é aquela que é menos pronta ao nascer. O membro da espécie humana é o grupo do gênero animal que mais necessita de reconhecimento e carinho para sobreviver aos estágios iniciais de sua vida, e daí se desdobra a grande necessidade de expressar suas emoções. Então, por termos uma parte do desenvolvimento em aberto é que temos um cérebro tão flexível. Dependendo do que o ambiente fornecer, o cérebro vai se adaptando e funcionando de determinada forma¹⁸¹.

A *ontogênese*, segundo plano, significa o desenvolvimento propriamente do ser, do indivíduo de determinada espécie. E em cada espécie o membro individual tem caminho próprio de desenvolvimento. Assim, nasce, se desenvolve, se reproduz, e morre em determinado ritmo de desenvolvimento e certa sequência particular. Esse plano genético é fortemente ligado ao da filogênese, por ambos possuírem indissociável natureza biológica e dizerem respeito a pertinência do homem à espécie animal. Por ser membro de determinada espécie, os humanos percorrem o desenvolvimento próprio dessa espécie¹⁸².

Na *sociogênese*, o postulado é o da história cultural -- a cultura em que o sujeito vive inserido, ou seja, as formas de funcionamento cultural que interferem e definem em aspectos gerais seu funcionamento psicológico. Na questão da significação pela cultura, encontramos dois aspectos distintos: a) a cultura funciona como alargador das

¹⁸⁰ A exemplo de um ser bípede: encontra suas limitações e condições a possuir suas mãos liberadas para outras atividades, polegares opostos, determinada configuração das mãos, dedos finos que permitem pegar em pinça (em se tratando dessa particularidade da espécie humana), visão binocular, por dois olhos, etc.

¹⁸¹ Idem, p. 63.

¹⁸² Idem.

potencialidades humanas¹⁸³; b) pelo fato de cada cultura organizar particularmente seu desenvolvimento de aprendizagem, a passagem pelas formas do desenvolvimento é relida também pelas formas diversas de culturas diferentes. Por exemplo, na adolescência, a puberdade é um fenômeno biológico pelo qual todos os indivíduos passam e amadurecem sexualmente, a surgirem caracteres sexuais secundários que possibilitam a reprodução. Mas, por ser a puberdade compreendida historicamente de cultura para cultura, o conceito de adolescência é cultural, embora esteja assentado sobre um fenômeno biológico¹⁸⁴.

Por fim, a *microgênese* diz respeito ao fato de cada fenômeno psicológico possuir sua própria história, sendo micro no sentido de ter seu foco definido, delimitado. Compreender o desenvolvimento é interessante quando se pode observar o micro como objeto de estudo, e quando a criança aprender a ler, a forma de aprendizagem da leitura é a microgênese do verbo *ler*, ou da atividade aprendida.

Tratamos aqui da teoria para o não determinismo na aprendizagem ou uma emancipação do sujeito de direito, que, por exemplo, a filo e a ontogênese comportam, onde o indivíduo está atrelado às possibilidades da sua espécie e a seu momento de desenvolvimento, como ser próprio daquela espécie. Somadas essas quatro vertentes de desenvolvimento, se supera o determinismo cultural e se ampliam os limites e as possibilidades históricos do desenvolvimento humanístico proposto em nosso constructo.

Com o elemento da microgênese, podemos ver cada fenômeno com sua história particular e, como ninguém possui uma história igual a do outro, percebemos a diversidade ampla que almejamos, ou seja, a singularidade de cada pessoa. Mesmo que as histórias sejam parecidas, resultam diferentes. Marta Kohl de Oliveira, em seus estudos sobre Vygotsky, cita o exemplo de duas crianças convivendo no mesmo ano letivo com experiências diferentes, em que seus fatos particulares em suas histórias definem suas singularidades respectivas. Os estudos de Kohl sobre a mediação simbólica nos permitem assim expor e entender o processo¹⁸⁵.

¹⁸³ O exemplo clássico é o de que o homem, que anda mas não voa, após criar o avião, pode voar.

¹⁸⁴ Segundo VYGOTSKY, Lev S. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo, Martins Fontes, 1988, p. 70, o signo atua como instrumento da atividade psicológica. Os signos são formas posteriores de mediação que fazem uma mediação de natureza semiótica ou simbólica ao realizar a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou entre sujeito e objeto, não de forma concreta, mas simbólica.

¹⁸⁵ A obra OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo, Scipione, 1994, p. 42, apontou o “intercâmbio social” como principal função da linguagem segundo Vygotsky.

A invenção e o uso dos signos como meio auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, tais como lembrar, comparar, relatar, ou escolher é análogo a invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. Assim sendo, a ideia de mediação traz consigo a ideia de intermediação, da presença da coisa interposta, entre uma coisa e outra. Para Vygotsky, a ideia de relação do ser humano para com o mundo é a ideia de uma relação mediada e pode ser feita através de instrumentos e de signos.

Os signos habitam em grande parte um plano totalmente simbólico e internalizado, em que as informações são postas para dentro do sistema psicológico, por meio de conceitos, e funcionam como mediadores semióticos (ou simbólicos) dentro do nosso sistema psicológico. Então, para isso, aparece uma característica tipicamente humana que é a possibilidade de representação mental, ou de transitar por um mundo que é só simbólico. Por exemplo, quando uma mesa é observada, não nos relacionamos diretamente, mas percebemos a realidade externa em que se encontra o objeto mesa e também nos remetemos a coisa de natureza simbólica internalizada pelo conceito de *mesa*. Qual seja a forma, tem uma representação do mundo internalizada, conceitualizada, sendo característica exclusivamente humana o trânsito por dimensões do simbólico.

Em referência ao trânsito simbólico desses mediadores que fazem a intermediação entre as pessoas e o mundo, em se tratando do processo de aprendizagem, tomamos como exemplo o ato de colocar o dedo na chama da vela e, subsequentemente, sentir dor – trata-se de um ato de relação direta com o mundo não mediada. Porém, numa segunda vez, numa próxima experiência, a criança pode tirar o dedo antecipadamente só por sentir o calor, tendo aprendido que o contato com a chama vai gerar dor e assim sua ação estaria sendo intermediada. Na primeira vez, tratamos de uma relação direta vela-criança, na segunda é uma relação mediada pela experiência anterior. A mãe da criança, quando ensina “não ponha a mão na vela porque queima”, também gera uma relação mediada, nesse caso não pela própria experiência mas sim por uma informação que tenha recebido de outra pessoa.

Em termos educacionais, queremos enfatizar que grande parte da ação do homem no mundo é mediada pela experiência dos outros, essencial para os processos de crescimento e desenvolvimento histórico. Assim, para educarmos para os Direitos Humanos, consideramos da máxima importância a eleição de alguns temas históricos que

por sua universalidade, podem servir como parâmetros para os estudos sobre intolerância, genocídios, abusos de poder, violência, etc. Em algumas situações, podemos nos valer de micro histórias como referências para a identificação dos traumas, da dor, da revolta, ou do amor, dentre outros, sentimentos que caracterizam o perfil de uma vítima da intolerância. Daí o valor de recuperarmos as trajetórias de vida de sobreviventes de genocídios, como, por exemplo, do Holocausto, com o objetivo de tirar, de cada história, uma lição de vida. Diante desse pressuposto, entendemos que é possível criar uma cultura de EDH capaz de promover mudanças estruturais de mentalidade.

Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível: informar aos outros aquilo que viu, contagiando-os, se necessário, com seus medos, traumas e desencantos. Daí a importância de recuperarmos as formas de representação simbólica de um genocídio, como no caso do Holocausto. E o principal lugar cultural onde isso acontece é na linguagem, porque todos os grupos humanos têm propriamente sua respectiva língua como principal instrumento de representação simbólica.

Marta Kohl nos ensinou que a língua, a fala, ou o próprio discurso é objeto de atenção primordial de Vygotsky¹⁸⁶, interessado no desenvolvimento do pensamento. O autor trabalhou com duas funções básicas: 1) comunicação, aspecto presente nos animais, que pode ser gestual ou sonora e que objetiva a troca em sentido amplo para com os membros da espécie; 2) pensamento, que inicialmente surge como pensamento generalizante, onde a língua se sintoniza com o pensamento. Nessa segunda função é que a relação pensamento *versus* linguagem é mais forte. Pelo fato de o uso da linguagem implicar uma compreensão generalizada do mundo, os conceitos e classificações geram distinção entre suas diversas categorias. Por exemplo, a palavra *moeda* classifica o mundo entre moeda e não-moeda. *Per si* o ato de nomear já cria uma classificação e denota o salto qualitativo da relação do homem com o mundo¹⁸⁷.

A relação entre pensamento e linguagem é postulada como muito forte e tipicamente humana, importante para a definição do funcionamento psicológico. Mas essa relação não nasce pronta com o sujeito, e sim é aperfeiçoada ao longo de seu

¹⁸⁶ Idem.

¹⁸⁷ Marta Kohl ressalta a mudança de paradigma dos homens do referencial biológico para o sócio-histórico, em que a cultura passa a assumir papel essencial na natureza humana. Cf. OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1994, p. 24.

desenvolvimento psicológico, tanto na história da espécie (filogênese), quanto na história do indivíduo (ontogênese).

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é aspecto importante da teoria de Vygotsky porque trabalha a psicologia da educação pelo postulado básico de sua teoria: o fato de que o desenvolvimento se daria de fora pra dentro. O desenvolvimento humano – dada a importância da cultura e da imersão do sujeito no mundo humano ao seu redor -- e a própria aprendizagem aparecem como sendo de extrema importância para a definição dos rumos do desenvolvimento.

Como desdobramento, temos que a aprendizagem é que promove o desenvolvimento. O aprendizado do sujeito está atrelado à ideia de que o caminho do desenvolvimento está em aberto, assim como a cultura, em grande medida, vai definir por onde o sujeito vai. A especificidade de cada sujeito vai ser definida, por sua vez, na sua interface com o mundo, nas suas experiências de aprendizagem, nos seus procedimentos microgenéticos, como vimos. Então, *o fato de aprender é que vai definir por onde o desenvolvimento deve se dar*. É aqui que ressaltamos a relevância em se implantar uma *cultura de EDH*, a fim de promover o desenvolvimento em sentido amplo do direito que pode possibilitar mudanças estruturais de pensamento.

Assim, a imposição de regras é oriunda justamente da necessidade de se ter conhecimento da cultura. Acreditamos que por meio dessa nova cultura poderemos investir contra a humilhação histórica e a opressão econômica. Muitos dos professores da rede municipal e/ou estadual de ensino, assim como seus alunos, identificam-se como personagens da exclusão e vítimas do racismo, sendo parte dessa história.

Assim, segundo Vygotsky, o desenvolvimento deve ser olhado também de maneira prospectiva, ao invés de meramente retrospectiva, ou seja, como algo que está *em processo*, que está por acontecer: é onde deve estar o foco das intervenções pedagógicas. Para o autor, as atividades educacionais devem ocorrer na zona de desenvolvimento potencial:

- 1) num nível de desenvolvimento real, até o qual a pessoa já tenha alcançado, ou seja, é o seu desenvolvimento passado, retrospectivo;
- 2) o nível de desenvolvimento potencial, que está próximo de acontecer no devir, num horizonte não muito longínquo, possível de ser identificado a partir dos

elementos históricos. Importante a intervenção do educador que já acessou os conhecimentos relacionados à EDH e deve agir.

O fato de as pessoas não aprenderem sozinhas, mas com orientação, por si já valoriza a atuação dos professores e sua própria atividade mental pertencente ao plano de desenvolvimento proximal. Estando próximo a se consolidar entre aquilo que já está estruturalmente consolidado, a partir de determinado plano de ensino ou sequência didática, e aquilo que está presente potencialmente a ocorrer antes da exposição dos conhecimentos, por exemplo, é onde estaria localizada a zona de desenvolvimento proximal, que pode ser demonstrada por uma parcela de desenvolvimento, que acontece sempre no presente, no agora, a possibilitar a intervenção na estrutura de poder. É nesse momento que o professor humanizado está pronto para operar transformações estruturais, à luz do DEDH.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário. Esse conceito possui valor explicativo em sua teoria, mas não é instrumental, por ser muito flexível e difícil de se identificar em sala de aula. Muito complexo, pois a cada tópico e para cada pessoa em nível de desenvolvimento há uma zona específica em movimento respectivo. Assim, justifica-se a elaboração de um plano de ensino de EDH, bem como da análoga sequência didática, ambos em anexo, voltados aos professores de História do Ensino Médio, com linhas gerais e exemplos de dez aulas teóricas a serem ministradas.

CAPÍTULO IV – Intervenção pedagógica

4.1- Por uma intervenção humanista

Cientes da importância da orientação educacional e da necessidade de intervenção pedagógica nos sujeitos, a fim de potencializar seu desenvolvimento psíquico e cultural, um aspecto muito peculiar e central em Vygotsky se dá em suas concepções de desenvolvimento e aprendizagem: que a intervenção do educador no desenvolvimento de cada sujeito se associa intimamente à cultura no desenvolvimento humano social, não se dando apenas em termos de um ambiente em que o sujeito está simplesmente imerso. Ou seja, aprender nos coloca numa posição ativa: para o próprio sujeito que se relaciona com um mundo de informações, significados e identidades, cujas somatórias auxiliam no seu desenvolvimento. Ele também age e não é um ser que recebe passivamente a informação. A cada momento do seu cotidiano, atua como sujeito pleno que retroage e age sobre o ambiente, devendo dialogar, impor significados, trazer a sua subjetividade, seu modo de ver o mundo, sua própria história. Enfim, reforçar sua relação com a *situação de aprendizagem* para o seu desenvolvimento. No entanto, temos que considerar também que o ambiente exerce influência: o sujeito não absorve informações de um ambiente que é passivo, mas sim de um ambiente que está estruturado pela cultura. Por exemplo, até um bebê brincando sozinho no berço está brincando num ambiente cultural estruturado pela cultura. O aspecto importante da intervenção ativa das outras pessoas na definição dos rumos de sua formação pode ser visto como essencial na promoção do desenvolvimento de cada sujeito pela intervenção pedagógica.

Resumindo: o sujeito não percorreria *caminhos de desenvolvimento* sem ter experiências de aprendizagem como resultado da intervenção deliberada de outras pessoas em sua vida. Interferir intencionalmente no desenvolvimento das pessoas em prol de uma cultura educativa de Direitos Humanos é importantíssimo no delineamento da sua cidadania. Então os sujeitos, aqui especificamente os professores e os alunos do sistema educativo brasileiro, dependem dessas intervenções para se desenvolverem adequadamente nos rumos que a nossa cultura educacional supõe como adequados para sua formação.

Desenvolver-se numa sociedade que tem escola é diferente daquela que não dispõe dessa instituição na forma sistemática como conhecemos. A escola na sociedade

escolarizada é um *locus cultural* extremamente importante para a definição dos rumos de desenvolvimento, e a intervenção pedagógica é essencial para definir o perfil de cidadão do sujeito. Mas a institucionalização do DEDH nas escolas brasileiras, a nosso ver, demanda igual importância em relação à própria existência da instituição escolar, a fim de possibilitar a criação das bases para a mudança estrutural almejada a longo prazo.

Foi-nos muito válido elencar, em síntese, a teoria de Lacan, no que se relaciona com os institutos educativos: referindo-se ao pensador vivo, Lacan propõe o retorno a Freud, reverenciando a Educação como ciência que tem a palavra em seu centro, assim como a psicanálise. Em decorrência de seu pensamento, podemos explorar questões da Educação pela via da identidade comum entre o educar, o psicanalisar e o governar¹⁸⁸.

A linguagem humana é equívoca e a linguagem dos animais é unívoca, ou seja: entre os animais, as abelhas, por exemplo, a comunicação é precisa; entre humanos jamais a mensagem entendida é igual à pronunciada. Lacan diagnosticou a linguagem humana como “produtora do campo do mal-entendido”, que na sua opinião é estrutural¹⁸⁹.

A partir disso, consideramos que o educador que pretender passar a mensagem da forma mais precisa possível sempre terá de lidar com a forma com a qual os alunos a escutaram. Uma das críticas comuns em relação ao ensino tradicional é a de que o professor cobrava exatamente o que havia anunciado aos alunos. Porém, em Lacan, a “riqueza do mal-entendido” estaria justamente em sua abstração, o local em que se abre um campo para que o novo se produza. Senão, ficaríamos apenas na repetição dos mesmos enunciados, assemelhando-nos ao mundo animal.

Desdobra-se dos estudos de Lacan que o inconsciente pode ser visto como o discurso do Outro. O que é estrutural no ato de educar são as *condições da possibilidade do educar*, ou seja, a própria *forma universal do educar*. É possível, então, formular um tipo de educação que seja negativa, a exemplo do que ocorreu no nazismo, conforme vimos, ou a cientificização da educação, como no sistema psiquiátrico. Para o psicanalista, da leitura antropológica se elencam as três funções do educar – hominizar: *tornar-se gente*, *singularizar*: e *socializar*. Não há uma determinada natureza humana, mas sim uma condição humana visto que a humanidade se revela como produto de certas condições.

¹⁸⁸ LACAN, J. A Coisa freudiana ou Sentido do Retorno a Freud em Psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 e FREUD, S. Análise Terminável e Interminável. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro, Imago, 1976, v. 23.

¹⁸⁹ LACAN, J. Seminário VII. In: *A Ética da Psicanálise* (1959-60). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

Assim, se faz necessário que se passe por um *processo de transformação* para se tornar humano.¹⁹⁰

Em seu retorno à Freud, Lacan afirma que a educação abre um novo campo de possibilidades a partir de uma interdição. É possível observar-se o desejo profundo de pais e professores de fabricar um clone, um replicante, uma cópia. Quando educa uma criança, muitas vezes, o adulto está tomado por uma vontade inconsciente de fabricá-la à sua imagem e semelhança. A diferença entre os seres humanos e os animais, então, estaria na abstração: os seres humanos não repetem uma mensagem com a mesma exatidão que os animais.¹⁹¹

Daí o diagnóstico de uma psicopatologia: não é possível fabricar clones. A forma com que os adultos devem aprender a lidar com essa impossibilidade seria pretender que a criança venha a ilustrar essa suposta verdade. O adulto deverá ser capaz de identificar o que se pretende, o que supõe como ideal, o que funciona e o que não funciona com cada criança. A pedagogia adota o termo “salvar a criança”, porém, primeiro o professor deve salvar a si próprio. Para nossos estudos, certo “salvamento” estaria em parte no acesso conquistado tanto pelos educadores quanto pelos alunos por meio do DEDH, repetimos.

Retomando Freud e seus seguidores: a psicanálise não é uma psicologia das profundezas. A sala de aula deverá ser como uma experiência de sala livre. E nesse contexto, quem tem algo a dizer é o educador, a partir da escuta de seus alunos pois, caso contrário, deve procurar outra profissão. Bater e ser violento é o oposto de falar, caracterizando uma perda das coordenadas educativas.¹⁹²

Em síntese: não há como não aprender. Freud, quando convidado a discursar na festa de cinquenta anos da escola onde havia estudado, lembrou o fato de que ele e seus colegas haviam se tornado homens de Ciências. Rememorou que havia algo na

¹⁹⁰ Cito ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 11. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010, p. 13: “Por outro lado, as condições da existência humana -- a vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e a Terra -- jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto. Essa sempre foi a opinião da filosofia, em contraposição às ciências (antropologia, psicologia, biologia, etc.) que também se ocupam do homem. Mas hoje podemos quase dizer que já demonstramos, mesmo cientificamente, que, embora vivamos agora sob condições terrenas, e provavelmente viveremos sempre, não somos meras criaturas terrenas. A moderna ciência natural deve os seus maiores triunfos ao fato de ter considerado e tratado a natureza terrena de um ponto de vista verdadeiramente universal, isto é, de um ponto de vista arquimediano escolhido, voluntária e explicitamente, fora da Terra”.

¹⁹¹ LACAN, J. Seminário VII. In: *A ética da Psicanálise* (1959-60). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

¹⁹² FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro, Imago, 1976, v. 2.

personalidade do mestre que atrapalhava os alunos, ou seja, havia naquela educação, alguma “palavra” que anunciava um desconforto, que os instigava à busca do equilíbrio. Isso porque, segundo Freud, os professores eram vistos como “embaixadores do mundo adulto”, por serem substitutos do mundo materno e paterno.¹⁹³

Quando questionado sobre o quanto um educador deve saber, Freud deslocou a questão, modificando a própria pergunta: “O que um educador não pode saber?”. Aqui, emprestando o método, sugerimos o seguinte deslocamento: a questão não está no conteúdo, mas na *condição da oferta*, ou seja, na formação somada às condições simbólicas do dispositivo escolar, que determinam a estruturação do ensino. Importante perceber que a figura da criança é mais importante que a condição de aluno. Antes se pensava que a condição infantil deveria ficar esquecida durante o período escolar, dando lugar à figura de aluno. A criança assumiria o papel de aluno produzindo como tal e agindo de acordo com esse personagem. Hoje, a figura de criança deve ser preponderante, afastando-se o papel de aluno.¹⁹⁴

Em metáfora, é como ir ao teatro: a criança deve passar a infância brincando, pois o campo lúdico também é importante. O campo escolar pode ser encarado como cenário de “fazer de conta”. Se “faz de conta” que é aluno e não criança, e a criança sem saber se comporta como aluno. Na medida em que a criança esquece sua condição de criança, passa a representar alguém que se empenha num processo de familiarização: de ser como seus embaixadores, referências para sua formação. Diante desse pressuposto, consideramos importantíssimo que o educador seja um adepto e promotor de uma filosofia humanista.

Nessa direção, recorreremos à filosofia de Laxmi Mall Singhvi, distinto jurista e diplomata¹⁹⁵. Essa ideologia e filosofia libertária teria como consequência promovido a interação entre indianos não residentes na Índia pela propositura de uma ética global, conceito estipulado da leitura da obra *Uma História de Três Cidades*, por meio da qual

¹⁹³ Idem.

¹⁹⁴ FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro, Imago, 1976, v. 13.

¹⁹⁵ Foi-nos muito válida acessá-la por sugestão de nossa banca de qualificação, formada pelos professores Dra Nina Beatriz Stocco Ranieri e Dr. Guilherme Assis de Almeida, a fim de entender melhor os conhecimentos sobre filosofias humanistas mais profundas. Registramos aqui nossos maiores agradecimentos pela atenção e apreciação que nos foi conferida.

Laxmi reforça a importância de se reverterem os processos de consumo desmedido, em função dessa praticidade, em favor da vida e da natureza¹⁹⁶.

A filosofia ecológica jainista, que acessamos por meio de traduções do sânscrito, caracterizou-se como virtualmente sinônima aos moldes do princípio de *Ahimsa*, ou da não-violência, que corre na tradição jainista como sua regra de ouro. A não-violência vem sendo considerada pelo jainismo como a religião suprema, de modo que todos os veneráveis do passado, presente e futuro seriam aqueles que discursam, aconselham, proclamam, propõem e prescrevem contrariamente à injúria, ao abuso, à opressão, à escravidão, ao insulto, à tortura, à matança de quaisquer criaturas ou seres vivos, qualquer que seja a forma de vida, ressaltamos. Encontramos aqui o tão almejado suporte ideológico para o não-antropocentrismo abarcado por nossa pesquisa.

Descobrimos que o ensinamento de *Ahimsa* não se refere somente às guerras e aos atos físicos visíveis de violência, mas trata também da violência nos corações e nas mentes, e de sua falta de preocupação e compaixão por seus pares humanos e pelo mundo natural. Dos textos antigos de Jain, que explicam que a violência não é definida pelo sofrimento atual, pois isso pode ser não intencional em determinado momento, mas por aquilo que entendemos como espécie de carga psicossomática de sofrimento. São a intenção de ferir e a ausência de compaixão que tornariam violenta uma ação; ou seja, sem pensamentos violentos não poderiam haver ações violentas. Aqui citamos as palavras de Tirthankara, segundo o professor Laxmi: “Você é aquilo que pretende alvejar, injuriar, atormentar, perseguir, torturar, escravizar ou matar”¹⁹⁷.

A interdependência universal teria sido proclamada por Mahavira, o grande homem santo indiano, para todos os tempos, por meio dos seguintes dizeres: “Aquele que negligencia ou desrespeita a existência da terra, do ar, do fogo, da água e da vegetação desrespeita sua própria existência que nos está intrínseca”. Isso posto, a cosmologia jainista

¹⁹⁶ O professor foi considerado liberal e teria contribuído para abrir a porta da Índia para a globalização, ao ensinar que uma cultura ecológica deveria se desenvolver no mundo por meio de um senso de “contabilidade ecológica”, a partir da mudança de mentalidade no tocante aos gastos e desperdícios e pela compreensão de que os modelos de desenvolvimento e crescimento econômico tornaram o mundo insustentável. Sabemos dos graves problemas ambientais que os indianos geram para o mundo e quão grande teria sido a contribuição deste pensador para o mundo por promover a consciência ambiental na Índia a partir de sua obra. O professor foi também peregrino dos locais sagrados para o jainismo e propagou em sua filosofia a harmonização entre ecologia e não-violência com grande sabedoria a partir da doutrina também seguida por Gandhi onde o pacifismo seria a pedra de toque do sistema. Cito como referência a obra SINGHVI, Laxmi Mall. *A Tale of Three Cities: The 1993 Rede Lecture and Related Summit Declarations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p, 9-33.

¹⁹⁷ Idem.

se marca pelo reconhecimento do fenômeno da simbiose ou mútua dependência, que forma a base da ciência moderna da ecologia¹⁹⁸ como manifestação natural da consciência humana. Ocorrendo pelo exercício da doutrina dos *aspectos multifacetários do mundo*, o ensinamento de que é a partir da teoria do conhecimento que a realidade estaria em constante mudança, por uma infinidade de pontos de vista dependentes – por seus tempos, locais e estados dos observadores –, nos conduziria naturalmente à doutrina da relatividade (*syadvada*), não no sentido anti-universal, mas no que determina simplesmente que a verdade estaria sujeita a diferentes pontos de vista. E o que é verdade para um ponto de vista, estaria sujeito a questionamentos a partir de outros pontos de vista. Dessa forma, a *verdade absoluta* não poderia ser acessada de um único ponto de vista, *por representar a soma de todos os pontos de vista* que constituem o universo. O jainismo criaria sua base teórica para observar o mundo de um ponto de vista da relativização do antropocêntrico, etnocêntrico ou egocêntrico, levando em conta os pontos de vista de outras espécies, outras comunidades, nações e outros seres humanos.¹⁹⁹

Segundo a ótica de Laxmi, a visão do ambiente como direito cultural e coletivo da humanidade a superar as estruturas de ecocídio²⁰⁰ deve ser principalmente trabalhada nas nações em desenvolvimento, em que ações deveriam ser tomadas em conjunto sob um espírito de conservação global de proteção da integridade dos ecossistemas. O mesmo (alto comissário indiano em Londres) sempre afirmou que paz, desenvolvimento e proteção ambiental eram interdependentes e indivisíveis e declarava sua profunda preocupação com as várias formas de discriminação e violência.²⁰¹

¹⁹⁸ A hipótese de Gaia proposta por James Lovelock, ou biogeoquímica, é polêmica em ecologia – supõe que a Terra, sua atmosfera, criosfera, hidrosfera e litosfera se integram a formar um complexo ser vivo em homeostase, como um organismo em equilíbrio geral, tendente ao místico. Por exemplo, a humanidade teria apenas o poderio bélico para se autodestruir mas nunca o planeta que, caso sofresse um dano muito terrível em sua superfície por uma forte explosão ou graves danos causados pelo homem, entraria em nova hibernação, em nova era do gelo, dando origem a um novo ciclo vital futuro. O grande corpo do planeta teria capacidade de auto-regulação como resultado de ser papel na interação entre seres vivos e não-vivos, e criaria as condições para sua própria sobrevivência. Ainda como referência ao conceito de “ecologia profunda”, ver LOVELOCK, James. *A Vingança de Gaia*. 1 ed. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2006, p. 182.

¹⁹⁹ A título ilustrativo, cito como referência a obra SINGHVI, Laxmi Mall. *Jain Temples: In India and Around the World*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

²⁰⁰ Somos a favor da internalização total dos custos sócio-ambientais que envolvam quaisquer bens ambientais utilizados em atividades em que empreendedores fiquem com o lucro decorrente da exploração. Na prática a expansão do agronegócio, tendo o Brasil como maior exportador de carne do mundo, somada à extensão dos limites da pecuária a avançar adentro das matas, estaria a produzir o colapso da floresta Amazônica, o maior centro vital, que estaria em meados de ingressar num processo irreversível de gradual desertificação. Historicamente, o Brasil já registrou a extinção de sua floresta atlântica e devemos conscientizar a todos para que isso nunca se repita em relação à frágil e também vulnerável Amazônia.

²⁰¹ Idem.

Dessa forma, a relativização do antropocentrismo ocorreria a partir de uma equanimidade entre os três fatores que explicitamos: que se desdobra da disciplina da *não violência*, do reconhecimento da *interdependência universal* e da lógica da doutrina *dos aspectos multifacetários do mundo*, a nos conduzir inexoravelmente à repulsa de atitudes dogmáticas, intolerantes, inflexíveis, agressivas, nocivas e unilaterais para com o mundo ao redor e a inspirar a aventura de cada um de nós em relação a seres animados e substâncias inanimadas ou objetos, ao encorajar o dar e receber, viver e deixar viver em cada um. Enfim: oferecer um *plano pragmático de paz* baseado não na dominação da natureza, das nações ou de outras pessoas, mas na equanimidade da mente comprometida a preservar o equilíbrio do universo.

Esses ensinamentos praticados pelo professor Laxmi garantem o exercício da *Jiva Daya*, entendida por compaixão, empatia e caridade. E, mesmo sendo o termo *não violência* negtivado, se mostra enraizado por metas positivas e ações que tenham grande relevância para preocupações ambientais contemporâneas. Assim a não-violência denotaria um aspecto tripartite de Daya -- a compaixão, a empatia e a caridade, descrita por Laxmi como a “mãe beneficiente de todos os seres” e “o elixir daqueles que vagam em sofrimento pelo oceano de sucessivos renascimentos²⁰²”.

4.2- Uma proposta alternativa: projeto-piloto

Nossa metodologia, em sintonia com o Terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos, se faz no sentido de trabalhar com a ideia de *eixos temáticos*, desenvolvidos enquanto crítica aos currículos lineares que ocorreram na década de 1970, quando a prioridade do regime militar era apenas de colocar todos dentro da escola²⁰³. Desta vez, pretendemos estimular à criação de materiais didáticos com orientações curriculares para educadores, de forma a valorizar os ideais humanistas, a crítica à sociedade industrializada, consumista e tecnológica em que tudo tem dimensão de mercadoria, com propostas extremamente individualistas, sem a possibilidade de ver o todo. Pretendemos valorizar a diversidade, em contrapartida à História eurocêntrica ensinada desde os tempos da

²⁰² *Jiva Daya* significaria preocupar-se e compartilhar com todos os seres vivos, tendendo a protegê-los e servi-los, entrelaçando amizade, perdão e coragem universais. Transcrevi e traduzi direto da fonte disponível em <http://wn.com/l._m._singhvi/interviews?orderby=relevance&upload_time=today>.

²⁰³ Os números do IBGE de 2010 revelaram que o Brasil tinha 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada, e que no país 85,4% estudam nas redes públicas. Somente no Ensino Médio, 8.357.675 de estudantes.

Primeira República. Vemos como principal finalidade o DEDH e o surgimento de uma proposta curricular em consonância com os ideais de promoção de uma cultura de Paz, mais tolerante.

Existem ótimas escolas brasileiras, por exemplo: a) particulares, como é o caso do Colégio Vértice, localizado em São Paulo, o melhor do *ranking* nacional no Enem 2009, cujos alunos do Ensino Médio tiveram a maior média de notas, e pagaram mensalidade de R\$ 2.756,00. Vale ressaltar que, desde o ano 2000, a mensalidade nesse colégio já subiu 40% (segundo dados do MEC, o custo anual, ou seja, o gasto público total por aluno, do estudante da Educação Básica em escolas públicas, era de R\$ 2.600,00, valor que correspondia à soma do investimento das três esferas públicas -- municipal, estadual e federal --, inclusas verbas de merenda, do livro didático e despesas com salários de professores). Há escolas de tradição marista, como o colégio Arquidiocesano de São Paulo; escolas de tradição européia, para descendentes de imigrantes, como o colégio Porto Seguro, de tradição alemã, e o Colégio Miguel de Cervantes, da comunidade espanhola, ambos em São Paulo. O colégio Bandeirantes concentra a comunidade oriental, e algumas escolas adventistas, que em grande parte preparam os filhos da mais alta camada de classes sociais para o ingresso nas universidades públicas. As instituições particulares supracitadas operam por meio de políticas de valorização do hábito de estudos, forçando o aluno a estudar regularmente, pela via de avaliações constantes, semanais, bimestrais e notas de seminários e projetos (em alguns casos, como no Colégio Vértice, ocorre a nota qualitativa atribuída pelo professor à participação do aluno).

Aqui cabe citar que: a) as melhores escolas americanas, por mérito, também operam nesses mesmos moldes, como a Knowledge is Power Program -- KIPP, High Tech High, YES, Green Dotti; b) e públicas, no caso do Coluni, Colégio de Aplicação da UFV (Universidade Federal de Viçosa), no interior de Minas Gerais, dentre outras.

Existem escolas que se comprometem com o tema por nós estudado, porém são raros os exemplos: a proposta pedagógica de filosofia de educação e ensino da Escola Eliezer Steinbarg-Max Nordau²⁰⁴ enumerou como base seus três princípios essenciais: 1) formação da pessoa, de modo a ser preparada para conviver em sociedade. Se comprometendo com a criação de um indivíduo apto a fazer escolhas, dentro dos valores

²⁰⁴ Proposta pedagógica disponível em <http://www.eliezermax.com.br/escola_proposta.asp>.

morais de uma sociedade ética, que se renova em todas as dimensões, e capacitar a pessoa a integrar sentimento e razão, pensamento e ação e, sobretudo, viver uma vida plena de significados éticos, onde a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos e a recusa de discriminação tenham relevância. 2) formação do estudante – visando a aprendizagem dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de cada etapa da vida escolar, capacitando-o a aprender, a buscar e produzir novas informações e conhecimentos, respeitando sua individualidade e permitindo que seu progresso escolar se faça de forma contínua e crescente, de acordo com suas potencialidades. E à formar um aluno capaz de adquirir e desenvolver competências em função de novos saberes e demandas, preparado para lidar com novas linguagens e tecnologias e sensível ao reconhecimento do valor das artes e dos bens culturais na ampliação de sua visão de mundo; e 3) formação do cidadão – a fim de viver numa sociedade pluralista e democrática, participando de sua construção e transformação; preparado para as adaptações às sucessivas mudanças que nela se verificam. Para que o aluno se torne um cidadão capaz do exercício livre e responsável de sua cidadania, através de sua participação e ação conscientes no desenvolvimento e aprimoramento da sociedade. A referida proposta pedagógica, se compromete com uma educação e ensino de excelência, entendidos pela instituição como *o conjunto de concepções e práticas que promovam, com qualidade, o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e social dos alunos*. A ser realizada efetivamente através do currículo que *possibilita o acesso ao conhecimento acumulado e sistematizado através dos tempos e o desenvolvimento de valores, capacidades, habilidades e competências para uma vida pessoal e coletiva digna, responsável e produtiva*. A escola faz uso de metodologias próprias, fundadas em projetos contextualizados, material didático atualizado, recursos tecnológicos avançados, a luz da meta de formar estudantes autônomos em todas as dimensões, *que desenvolvam um pensamento estratégico e reflexivo para aprender os conteúdos de forma crítica e significativa para que desenvolvam antes de mais nada atitudes de respeito e cooperação*.

Há também o colégio israelita brasileiro A. Liessin, onde o desenvolvimento de temas transversais, onde por exemplo, a sustentabilidade é parte central da proposta político-pedagógica, com o objetivo de formar cidadãos conscientes e engajados. Na instituição também se aplicam projetos relacionados ao ensino sobre o Holocausto e experiências de educação não-formal, ainda em fase de implementação.

Consideramos que, para garantir políticas de expansão do desempenho institucional -- pois o desempenho superior das escolas particulares não deve ser medida única, conforme evidenciamos anteriormente --, devemos ter em mente a chave para interconectar todas essas políticas públicas educacionais humanísticas que, no caso brasileiro, ainda são precoces em termos de eficácia: *inovação* e *transparência*. A *inovação* nos permite solucionar problemas sem nos distanciarmos de nossa área de interesses, e a *transparência* é a forma pela qual se pretende manter honesta uma sociedade, espaço em que o sujeito maltratado, abusado ou colocado em posição inapropriada tem possibilidade de inserir esse registro, tornando publica a questão.

Hoje, em parte, é difícil utilizar falsas informações para enganar o público letrado. A tendência com o desenvolvimento exponencial de aplicativos de telefonia celular -- lembrando que a vasta maioria do acesso à internet será via telefonia móvel - é que passamos de um ponto em que quase ninguém tem acesso a bibliotecas para que quase todos possam acessar as informações. No entanto, no Brasil, grande parte da população ainda é iletrada. A próxima geração de letrados será necessariamente mais social *online*²⁰⁵, passará muito mais tempo conectada à internet e dependerá mais da tecnologia. Hoje podemos observar implicações de produtos e *softwares* na educação²⁰⁶. A fórmula de uma boa aula, segundo o novo paradigma, seguindo essa tendência ultracapitalista a ser vivenciada nas próximas décadas pelo povo letrado em contexto desafiador aos educadores, utilizará as novas tecnologias, permitindo organizar a aula em torno de

²⁰⁵ Dados revelados por Erik Smith, *Chief Executive Officer* – CEO, ou diretor executivo do Google -- no programa de entrevistas “The Charlie Rose Show”, de 07/07/2010, por nós transcritos por tratar do futuro da educação mundial, revelam a estimativa de que, na próxima década, cerca de 5,5 bilhões de pessoas terão telefones celulares. O número atual é de 4 bilhões de pessoas.

²⁰⁶ Produtos inovadores foram criados por conglomerados poderosos como o Google, tais como o Gnews, criado em 2008, que dá acesso a todas as crises do mundo, o GEarth, em que as pessoas podem visualizar o globo com a ajuda de satélites como nunca antes e estão até descobrindo meteoros. O GMaps serve para visualizações mais exatas de edificações e vias públicas, enquanto que o GSKY permite a visão do céu de onde estivermos e atua em parceria ao sistema de posicionamento global-GPS e o sistema GLatitude. Há também GOcean, criado em 2010, que viabiliza a visão do relevo do fundo do mar por meio de satélites de precisão única, de forma que já foram descobertos muitos barcos naufragados com esse produto, geram implicações na educação global. E, dentre outros, o Google Glasses, ainda em fase de planejamento, em tese virá a inaugurar a *vigilância horizontal* em escala massiva, ao popularizar a interface de acesso à realidade aumentada e a própria *internet* semântica por meio do óculos visor eletrônico oficial GGlass. A título de curiosidade vale também citar a tecnologia educacional Wolfram, disponível em fase beta em <<http://education.wolfram.com/>> como vetor tecnológico de fomento da educação mundial *online*, e os estudos educacionais pioneiros sobre (anti)vigilância do professor Steve Mann, disponíveis em <<http://eyetap.blogspot.com.br/>>.

determinada comunidade de aprendizagem²⁰⁷, coletivamente e de forma compartilhada, e não mais individualmente como antes.

Como a habilidade de acessar grande parte das informações produzidas no mundo poderá interferir na educação no devir? O decoro acadêmico passou a ser substituído pelo ensinamento de “como se pode buscar uma informação”. Além disso, também passou a ser possível a procura de novas ideias por meio de *buscas repetitivas autorizadas*. Ou seja, está ocorrendo uma alternância de paradigma a partir da nova metodologia dos sistemas de gerenciamento de informação, em que o educador fornece um conjunto de termos de busca inicial e avalia quais alunos atingirão maior capacidade de aprendizagem. Estamos diante da inversão total do modelo tradicional do livro, mas haverá mais interação e diálogo em atividades dessa natureza. Para os novos professores que se ajustem a esse modelo e gestores, a maior conquista na educação passa a ser *o desenvolvimento de sítios comunitários sobre áreas temáticas*, em que os melhores professores se reúnem e preparam um plano de estudos *online* que poderá contribuir para um *compêndio de informações*. Em outras palavras, criam um produto muito valioso que pode servir como base para a próxima revisão de livros didáticos e certificações, a ser feita em estágio emergencial. Surgem organizações dentro do *corpus* público desse novo mundo compartilhado para ordenar a informação de determinados segmentos, redes em que se agregam dados experienciais, tudo feito anonimamente e dentro de padrões legais.

No entanto, sabemos que sentar e ler um livro ainda é a melhor maneira de se aprender algo. Como uma audiência educada é importante, para a evolução da educação, é necessário começar pela promoção da leitura. Temos a leitura pelos pais e pelos professores às crianças pequenas, desde bebês, como diferencial para o sucesso no acesso à leitura e à boa literatura.

De acordo com as nossas considerações anteriores enfatizamos que a EDH requer reflexões e práticas focadas nos meios de promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos na vida cotidiana. Trata-se de um processo educativo que valorize o respeito por si próprio, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. O objetivo geral da EDH é que todas as pessoas tenham a possibilidade de usufruir de uma sociedade não-discriminatória e democrática, independente de sua origem étnico-racial, gênero ou orientação sexual; suas

²⁰⁷ Crianças letradas podem fazer isso normalmente com o produto Google Sites: montar um *site* pequeno na *web* e postar um documento que pode ser editado coletivamente.

condições econômicas, sociais ou culturais; suas escolhas de credo; sua faixa etária; suas condições físicas e psíquicas; seus transtornos. Trata-se de uma ação estratégica referente ao eixo ECDH, do PNEDH, por sua vez dentro das diretrizes do Plano Mundial de Educação -- PME.

Realizar a EDH requer ações que se constituem em processos sistemáticos, multidisciplinares e multidimensionais, que orientam a formação do sujeito de direitos. Tais ações devem ter perfil:

- ético, na medida em que suas atitudes se orientam por valores ligados à liberdade, à cidadania ativa, à justiça, à paz, à equidade;
- crítico, no que diz respeito à não aceitação de padrões institucionais incoerentes com os Direitos Humanos;
- político, de forma a atuar para a inclusão de grupos e indivíduos historicamente apartados das decisões públicas brasileiras.

Como proposta para esta dissertação, apresentamos o projeto-piloto Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais, um conjunto de propostas de ações que visam, sobretudo, criar políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão da ECDH nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

Os conteúdos e as ações pedagógicas descritos a seguir serão agrupados em livros paradidáticos e num portal. A realização do projeto Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais possibilitará que alunos e professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham formação em relação a essa temática, permitindo a compreensão dos conteúdos e das práticas de diversidade religiosa, de ensino preventivo contra futuros genocídios, e de desconstrução de preconceitos e estereótipos. As perspectivas são de mudança e transformação social. A construção dos conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica, buscará a reflexão sobre os

diferentes aspectos que circundam esses conteúdos, de modo a promover formas solidárias da convivência cidadã entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

O projeto Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais está alinhado a um contexto de ações voltadas para o entendimento de situações de violência histórica como o nazismo, os genocídios, as violências racistas, religiosas, dentre outras, de modo a permitir a resistência social a essas atrocidades.

PROJETO-PILOTO

4.3- Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais

1. Público Alvo

Os livros paradidáticos e o portal serão direcionados para escolas particulares e públicas (estaduais e municipais) de Ensino Fundamental e Ensino Médio, direcionado para alunos e professores.

2. Justificativa

O projeto Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais tem como proposta alinhar a Educação a ações que visem à implementação de uma ECDH no sistema de ensino e desenvolvimento de atividades em EDH na comunidade escolar.

A opção pelo recorte da atuação nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio dá-se também pelo crescente número de jovens que se envolvem em situações de violência, muitos dos quais se afastam do sistema de Educação formal.

Acreditamos que cada ser humano, no contexto de uma democracia, deveria sentir a obrigação de ser uma voz, de educar para que os Direitos Humanos como parte de nossa cultura. Nossos educadores, policiais e demais autoridades possuem a responsabilidade moral e dívida ética para com as minorias oprimidas historicamente, para com os cidadãos do Brasil e do mundo devendo ensinar sobre a “liberdade de ser”.

Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto os demais documentos legais decorrentes dela proclamam que devemos ser cidadãos que reconhecem a liberdade religiosa, a liberdade de consciência e de escolha, enquanto um dos maiores dons da humanidade. Vale lembrar que as maiores atrocidades da história ocorreram no século 20,

portanto são recentes. Uma realidade vivenciada entre os alunos das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio é o silêncio, a invisibilidade e a banalização sobre o Holocausto e outros genocídios que marcaram muitos povos e grupos sociais e que ainda são completamente desconhecidos, ou apresentados de forma fria e burocratizada em nossas escolas. Ressaltamos que, muitas vezes, a ideologia que provocou tais violências continua como imaginação de grupos sociais e que, por isso, precisa ser debatida e desconstruída.

A ideia principal deste projeto é de incentivar os alunos do Ensino Fundamental a estudar sobre as causas das violências históricas contra os Direitos Humanos e sobre as formas já conhecidas de resistência às atrocidades. Como objetivo principal está a promoção da ECDH, de modo que os alunos possam assumir o papel de multiplicadores de conhecimentos em suas comunidades, incentivando e mobilizando outros membros a conhecer os Direitos Humanos e seguir a trajetória de praticá-los.

Por seu lado, a internet e as mídias sociais têm sido instrumento de disseminação de preconceitos e estereótipos, de ataques violentos às identidades religiosas, mas também de organização cidadã e de comunicação aberta e democrática. Em vista disso, consideramos fundamental criar ferramentas de acesso formativo à EDH. Fundamental para a abertura de redes cognitivas, como, entre outras, a promoção da cultura da não-violência e a educação para a cidadania e a ética. Em síntese, queremos plantar uma semente de EDH no coração de cada aluno, de cada professor e das comunidades relacionadas. Acreditamos que o projeto Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais impulsionará o desenvolvimento democrático e inclusivo, com mais equidade e justiça social.

3. Objetivos

Estruturado nos eixos da ECDH, esse projeto tem como objetivos:

- Estimular a cidadania ativa e o respeito aos Direitos Humanos;
- Desconstruir preconceitos e estereótipos ligados à prática de Direitos Humanos;

- Instrumentalizar os profissionais da escola a lidar com problemas decorrentes do desrespeito aos Direitos Humanos;
- Garantir espaço permanente no projeto político-pedagógico escolar para o trabalho com conteúdos históricos, conceituais, relevantes e atuais sobre a temática dos Direitos Humanos;
- Elaborar materiais pedagógicos, voltados para a ECDH;
- Criar por meios eletrônicos uma rede de intercâmbio de experiências, de informação e de disseminação sobre ECDH, com cadastro de experiências de EDH no sistema de ensino;
- Capacitar técnica e pedagogicamente equipes multidisciplinares das escolas de Ensino Fundamental que atuem na EDH.

4. Metodologia

As instituições que participarão do projeto Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais deverão promover ações dedicadas a reflexões e incentivar debates sobre a EDH, com ênfase nos aspectos da diversidade religiosa, no ensino sobre o Holocausto e outros genocídios e no combate à intolerância, desconstruindo preconceitos e estereótipos.

Essa concepção de intervenção deverá reconhecer e valorizar os saberes construídos a partir do estudo dos sistemas opressivos, dos genocídios, dos assassinatos em massa, das violações e da elaboração de resistências a esses sistemas. Considerando que a metodologia pressupõe o caráter inter, trans e multidisciplinar, o projeto Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais deverá constituir uma equipe com profissionais que atendam às peculiaridades do projeto, os quais deverão se apropriar das etapas apresentadas a seguir:

- Planejamento

Apresentação de objetivos de cada etapa do trabalho

Elaboração de projetos específicos para a produção dos materiais didáticos e do portal (com a descrição da estrutura: formato, subtemas a serem abordados, descrição de imagens, páginas específicas, atividades, etc.)

Composição de equipe de execução dos materiais didáticos (livros e portal)

- Execução

Apresentação de relatórios para acompanhamento

Elaboração de pareceres técnicos de especialistas nos temas e subtemas

Publicação de artigos acadêmicos sobre ECDH

Supervisão das equipes durante a execução das diversas etapas de trabalho

- Divulgação dos resultados

Realização de eventos de sensibilização e capacitação

- Avaliação

Realização de leituras críticas por especialistas dos originais e do projeto de portal.

Experimentação por representantes do público-alvo

Pesquisas de impactos do projeto

5. Instrumentos Pedagógicos: Livros Didáticos e Portal

Os livros didáticos e o portal serão construídos a partir do desenvolvimento dos seguintes eixos e seus respectivos subtemas:

Eixo 1 -- Desconstrução de preconceitos e estereótipos

Quem são as minorias?

O que é vulnerabilidade?

O que são Direitos Humanos?

História dos Direitos Humanos

Ética, Educação e Direitos Humanos

O Brasil e os Direitos Humanos

Os Direitos Humanos na democracia brasileira: princípios de igualdade e justiça social

A proteção aos Direitos Humanos no Brasil

Ações federais e estaduais

Fundamentos jurídicos dos Direitos Humanos

Eixo 2 -- Diversidade cultural e religiosa

O Direito à Cultura e à Educação em Direitos Humanos

O que é cultura?

A cultura voltada para os Direitos Humanos

Multiculturalismo

Diversidades socioculturais e étnicas

Gênero e orientação sexual

Diferenças geracionais

Pessoas portadoras de necessidades especiais

Diversidade religiosa

Eixo 3 -- Ensino sobre genocídios

Genocídios, violações de Direitos Humanos e crimes de guerra

Genocídio armênio

Holocausto

Eixo 4 -- Mudança e transformação social

A Cultura de Tolerância

O direito à memória e à crítica

Políticas e ações afirmativas

Acesso à informação

Acesso à justiça e à segurança
Direitos Humanos e movimentos sociais
Processos de inclusão em Educação
Comunicação e mídias
Currículo em Educação em Direitos Humanos: diálogos inter e transdisciplinares
Práticas educativas em Direitos Humanos

6. Organização e Financiamento

A execução do projeto Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais ocorrerá em regime de cooperação entre as instâncias governamentais (ministérios da Justiça, da Educação e da Cultura, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), que terão caráter de disparadoras (por meio de apoio e distribuição de materiais pedagógicos direcionados diretamente a professores e alunos). Também contará com organizações da sociedade civil ligadas à temática dos Direitos Humanos.

Para a implementação do programa, serão utilizados recursos governamentais e das Instituições parceiras e ofertantes, como: instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; instituições públicas dos sistemas de justiça federal, estadual e municipal; entidades privadas nacionais sem fins lucrativos interessadas nas temáticas; entidades privadas atuantes para a promoção da diversidade religiosa; entidades privadas atuantes na cultura de combate à intolerância.

7. Cronograma de Trabalho (24 meses)

- Publicação de 4 livros didáticos, dirigidos para alunos do ensino fundamental e do Ensino Médio
- Construção do portal Educação em Direitos Humanos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa síntese sobre as emanções do PNEDH na área da atuação da Educação Básica revela a superação de condição meramente cognitiva no tocante a aprendizagem proposta pela EDH por força do plano. Estiveram inclusos também o desenvolvimento social e emocional dos envolvidos no processo de ensinar e aprender a luz de uma proposta de interação/integração, em sentido amplo.

No contexto do pós-modernismo contemporâneo a escola pode ser entendida como local onde as concepções existenciais se estruturam no sentido da: conscientização social, consolidação da ética, acesso à diversidade cultural e a constituição dos sujeitos de direito. Assim, o processo formativo das práticas pedagógicas em todas as suas pluralidades e alteridades criariam bases libertárias para a efetivação do pensamento crítico/estratégico.

A construção e a consolidação da cultura de Direitos Humanos precisa ter espaço privilegiado na escola. A postura ética e moral do educador e demais profissionais tem força exemplar inquestionável. A inclusão na escola é um dever. Dessa forma, a negativa, mesmo quando justificada pela total ausência de vagas, expressa a violação de um direito básico da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto -- o de educar-se. A entrada do aluno na escola mostra o início de um processo de atendimento a um direito humano que terá continuidade se a escola empenhar-se no exercício de sua função formadora e informadora. A cultura de direitos humanos necessariamente politiza os indivíduos. As pessoas não devem se sentir excluídas ou de fora dos direitos humanos ou estranhar o conceito, e sim devem aprender a lidar com o tema de forma internalizada. É vital entender que direitos humanos tem a ver consigo, ou seja, familiarizar-se com o tema, para elaborar suas problematizações inerentes.

A EDH deve ocorrer em espaços demarcados pelo entendimento mútuo, pelo respeito e pela responsabilidade, em ambiente dialógico voltado para a resolução de conflitos. Este princípio expressa uma necessidade de atuação da gestão escolar no sentido de estimular a discussão de ideias, e não de pessoas. Deve-se deslocar o foco para a ampliação do que é importante para o bem comum, para os projetos coletivos. Assim, instalar o debate na escola é fundamental para a EDH. É produtivo conversar sobre o tema dentro e fora da sala de aula, ampliando o diálogo com os diferentes grupos existentes na escola: associação de pais e mestres, conselho de escola, grêmios escolares, pessoas da comunidade interessadas, representantes de sindicatos, associações, e projetos em

andamento²⁰⁸. É importante que os envolvidos discutam sobre a legislação, a política educacional e os dados da realidade, sensibilizando para a necessidade da mudança das práticas sociais autoritárias e arbitrárias, somente possível com a mudança da ação de cada um.

A diversidade cultural e ambiental, a cidadania, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da Educação devem ser temas permanentes de reflexão e debate.

Dessa forma, a EDH deve permear a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. O projeto pedagógico da escola, instrumento de exercício e expressão da sua autonomia, resultado das ideias, propósitos e propostas da comunidade escolar, envolve planejar a formação contínua dos professores, produzir ou adquirir materiais didático-pedagógicos, avaliar a escola e seus agentes em todos os aspectos, o paradigma de gestão, o que favorece ou dificulta o trabalho, a política educacional, a correção de condutas, firmando compromissos, mostrando a importância da prática pedagógica e das relações sociais.

A escola não pode ficar alheia às mudanças sociais, às novas tecnologias de produção, de processos e de comunicação. Os diferentes grupos que compõem a instituição escolar precisam empenhar-se para uma educação que substitua a competição pela cooperação, o preconceito pela solidariedade, a alienação pela responsabilidade, o autoritarismo pela competência profissional, o trabalho isolado pelo coletivo. Deve ser garantida a participação dos educadores e dos educandos nas decisões que afetem a escola.

²⁰⁸ Cito o raro projeto “Capacitação de educadores da rede básica de ensino em Educação em Direitos Humanos”, sob coordenação da Universidade Federal da Paraíba por meio de seu núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, cujo objetivo maior é a própria implementação da cultura de Direitos Humanos no sistema educacional pelo viés da capacitação de educadores, bem como de gestores e lideranças da rede básica educacional. O convênio ocorre também com os profissionais das cinco áreas do PNEDH junto aos Estados da Federação, dentro do eixo Educação Básica do PNEDH e das diretrizes do Plano Mundial de Educação. Os grupos de pesquisadores articulados com as equipes estaduais criaram um curso modelo de 132 horas-aula, ministradas por monitores sob supervisão da docência.

BIBLIOGRAFIA

ACCIOLY, Hildebrando. *Tratado de Direito Internacional Público*, 2 ed. Rio de Janeiro (sem indicação de editor), 1956.

ADORNO, S. História e Desventura. O 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. In: *Novos Estudos CEBRAP* (Impresso), v. 3, 2010.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar, 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

AJZENBERG, Elza & CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Hiroshima: Testemunhos e Diálogos, 1945-2007*. São Paulo, Associação Editorial Humanitas/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

AKÇAM, Taner. *A Shameful Act. The Armenian Genocide and the Question of Turkish Responsibility*. Nova York, Metropolitan Books, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *Proletários e Escravos: Imigrantes Portugueses e Cativos Africanos no Rio de Janeiro 1850-1870*. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 21, 1988.

ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Direitos Humanos e Não-Violência*. São Paulo, Atlas, 2001.

ALVARENGA, L. B. F. de. *Direitos Humanos, Dignidade e Erradicação da Pobreza*. Brasília, Brasília Jurídica, 1998.

ALVES, J. A. Lindgren. *Os Direitos Humanos como Tema Global*, São Paulo, Perspectiva/FUNAG, 1994.

_____. *A Arquitetura Internacional dos Direitos Humanos*. São Paulo, FTD, 1997.

AMARAL JR., Alberto do. *O direito de Assistência Humanitária*. Rio de Janeiro, Renovar, 2002.

ANDRADE, Mário de. *Amar, Verbo Intransitivo*, 16 ed. Belo Horizonte, Vila Rica, 1999.

ANDREOPOULOS, George J. *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. São Paulo, Edusp, 2008.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Educando para a Cidadania*. São Paulo, Palloti, 1992.

APPIAH, Kwame Anthony. *The Ethics of Identity*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 2005.

_____. *Na Casa de Meu Pai*. São Paulo, Contraponto, 2007.

ARAÚJO, Nádia de; MARQUES, Frederico V. Magalhães; REIS, Márcio Monteiro. *Código do Mercosul: Tratados e Legislação*. Rio de Janeiro, Renovar, 1998.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 11. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

_____. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.

_____. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 2009.

_____. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

_____. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

ARNS, D. P. E. Educar para os Direitos Humanos. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília, n. 77, out/dez/1990.

AZEVEDO, Thales. *As Elites de Cor: Um Estudo de Ascensão Social*. Salvador, Edufba, 1996 [1955].

BANNERJI, Himani. *The Dark Side of the Nation. Essay on Multiculturalism, Nationalism and Gender*. Toronto, Canadian Scholars' Press Inc., 2000.

BARBA, José Bonifácio. *Educación para los Derechos Humanos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

BARBOSA, M. A. R. et al. *Direitos Humanos: Um Debate Necessário*. São Paulo, Brasiliense/Instituto Interamericano de Direitos Humanos, v. I., 1988/v. II, 1989.

- BARBOSA, Rui. *Escritos e Discursos Seletos*. Rio de Janeiro, Cia. Aguilar Editora, 1966.
- BARRY, Brian. *Culture & Equality*. Cambridge, Harvard University Press, 2002.
- BENEVIDES, M. V. *A Cidadania Ativa*. São Paulo, Ática, 1991.
- _____. *Violência, Povo e Polícia (Violência Urbana no Noticiário da Imprensa)*. São Paulo, Brasiliense /CEDEC, 1986.
- BELLI, Benoni. *A Politização dos Direitos Humanos*. São Paulo, Perspectiva, 2009.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 2003.
- BICUDO, H. P. *Direitos Civis no Brasil, Existem?*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BITTAR, Eduardo C. B. *O Direito na Pós-modernidade e Reflexões Frankfurtianas*. 2 ed. Ver. atual. e ampliada. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009.
- _____; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Curso de Filosofia do Direito*. 2 ed. São Paulo, Atlas, 2002.
- BOBBIO, Norberto. Presente e Futuro dos Direitos do Homem. In: *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1992.
- _____. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Campus, 2004.
- BOCK, Sílvio Duarte. *Orientação Profissional: A Abordagem Sócio-histórica*. São Paulo, Cortez, 2002.
- BRANT, V. C. (coord.). *São Paulo, Trabalhar e Viver*. São Paulo, Comissão Justiça e Paz/Brasiliense, 1989.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado, 1988.
- _____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)* – reimpressão. Brasília, SEDH/PR, 2010.

BRIDGMAN, Jon. *The End of the Holocaust: The Liberation of the Camps*. Portland, Or, Areopagitica Press, 1990.

BUARQUE, C. *O que é Aparição: O Apartheid Social no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

BUSTAMANTE, F.; GONZALES, M. L. *Derechos Humanos en el Aula*. Uruguai, SERPAJ, 1992.

CAGGIANO, Mônica Herman S. Direitos Humanos e Aprendizado Cooperativo. In: *Um Olhar Sobre a Ética e a Cidadania*. São Paulo, Editora Mackenzie, 2002. Coleção Reflexão Acadêmica.

CALIXTO, Salomão; FERRÃO, Brisa Lopes de Mello; RIBEIRO, Ivan. C. *Concentração, Estruturas e Desigualdade: As Origens Coloniais da Pobreza e da Má Distribuição de Renda*. São Paulo, Idciid, 2006.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *O Direito na Sociedade Complexa*. São Paulo, Max Limonad, 2002.

_____. *Direito e Democracia*. São Paulo, Max Limonad, 1997.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *A Humanização do Direito Internacional*. Belo Horizonte, Del Rey, 2006.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *A Proteção Internacional dos Direitos Humanos, Fundamentos Jurídicos e Instrumentos Básicos*. São Paulo, Saraiva, 1991.

_____; PEYTRIGNET, Gérard; RUIZ DE SANTIAGO, Jaime. *As Três Vertentes da Proteção Internacional dos Direitos Humanos: Direitos Humanos, Direito Humanitário, Direito dos Refugiados*. Brasília/São José da Costa Rica, Instituto Interamericano de Direitos Humanos/Comitê Internacional da Cruz Vermelha/Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 1996.

CANDAU, V *et. al.* *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

CARNEIRO, M. L. T. (org.). *Minorias Silenciadas. História da Censura no Brasil*, 1 ed. São Paulo, EDUSP/Fapesp, 2002.

_____. *Brasil, um Refúgio nos Trópicos: A Trajetória dos Judeus Refugiados do Nazifacismo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

_____. *O Veneno da Serpente. Reflexões Sobre o Anti-semitismo no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 2003.

_____ (org.). *Crime, Criminalidade e Repressão no Brasil República. Revista Seminários*. 1 ed. São Paulo, Imprensa Oficial/Arquivo do Estado, 2002. v. 1.

_____. *O Anti-semitismo na Era Vargas. Fantasma de uma Geração*, 3 ed. ampliada. São Paulo, Perspectiva, 2001. v. 1.

_____ (org.). *O Anti-semitismo nas Américas. Memória e História*. São Paulo, Edusp/Fapesp, 2007.

_____. *Holocausto. Crime contra a Humanidade*. São Paulo, Ática, 2000.

_____. *O Racismo na História do Brasil: Mito e Realidade*. São Paulo, Ática, 1996

_____. Por uma Cultura de Tolerância. In: *Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. Dossiê Tolerância*. Porto Alegre, julho, 2011, p. 13-15.

_____; GORENSTEIN Lina (orgs.). *Ensaio Sobre a Intolerância: Inquisição, Marranismo e Anti-semitismo* (homenagem a Anita Novinsky). 2 ed. São Paulo, Associação Editorial Humanitas, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão social. In: *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 1995.

CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

CASELLA, Paulo Borba. *Direito Internacional dos Espaços*. São Paulo, Atlas, 2009.

_____. *Fundamentos do Direito Internacional Pós-moderno*. São Paulo, Quartier Latin, 2008.

CECCON, C. *A Vida na Escola e a Escola da Vida*, 3 ed. Petrópolis, RJ, Vozes/IDAC, 1982.

CHARLES, Taylor. *Argumentos Filosóficos*. São Paulo, Loyola, 2000.

_____. *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil. Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. São Paulo, Perseu Abramo, 2000.

CICCO, Cláudio de. *História do Pensamento Jurídico e da Filosofia do Direito*. São Paulo, Saraiva, 2007.

COMISSÃO ESPECIAL sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. *Direito à Verdade e à Memória*. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. 7ª ed. São Paulo, Saraiva, 2010.

_____. *Para Viver a Democracia*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

CONSELHO ESTADUAL dos Direitos da Pessoa Humana/Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo. *Direitos Humanos: Um Novo Caminho*. São Paulo, IMESP, 1994.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos*. Belo Horizonte, UFMG, 2006.

COVRE, M. de L. M. *O que é Cidadania?*. São Paulo, Brasiliense, 1991.

_____. (org.). *A Cidadania que não Temos*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CRANSTON, M. *O que são Direitos Humanos?*. São Paulo, Difel, 1979.

CUADRA, Héctor, *La Proyección de los Derechos Humanos*. México, Unam, 1970.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação como Desafio na Ordem Jurídica*. In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Martha; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. *Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, São Paulo, julho de 2002.

_____. Carlos Roberto Jamil. *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. A Reforma Rivadávia. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

_____; HORTA, José Silvério Baia & FÁVERO, Osmar. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (org.). *A Educação nas Constituições Brasileiras: 1823-1988*. Campinas, Autores Associados, 1996.

CZECH, Danuta. *Auschwitz Chronicle, 1939-1945*. Nova York, Henry Holt, 1997.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *A Constituição na Vida dos Povos: Da Idade Média ao Século XXI*. São Paulo, Saraiva, 2010.

_____. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 22 ed. São Paulo, Saraiva, 2001.

_____. *O que são os Direitos da Pessoa?*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. *O Renascer do Direito*. São Paulo, Moderna, 1985.

_____. *Viver em Sociedade*. São Paulo, Moderna, 1985.

D'ANGELIS, W. R. *Direitos Humanos: A Luta pela Justiça*. Rio de Janeiro, Comissão Brasileira Justiça e Paz, 1989.

DELORS, Jaques (org.). Trad.: José Carlos Eufrázio. Educação: Um Tesouro a Descobrir. In: *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 5 ed. São Paulo, Cortez; Brasília, MEC/Unesco, 2001.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1985.

DERRIDA, J. *Força de Lei: O Fundamento Místico da Autoridade*, 2 ed. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

DE VITA, Álvaro. *A Justiça Igualitária e seus Críticos*. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do Futuro*. São Paulo, Ática, 1998. Cidadania Hoje e Amanhã.

_____. *Cidadão de Papel: A Infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo, Ática, 1993.

_____; PINHEIRO, P. S. *A Democracia em Pedacos: Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

Direitos Humanos no Brasil – Conferência para Educadores. São Paulo, Seção Brasileira da Anistia Internacional, 1986.

Direitos Humanos: Educando para a Democracia. São Paulo, Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1998.

DLUGOBORSKI, Wacław; PIPER, Franciszek. *Auschwitz, 1940-1945: Central Issues in the History of the Camp*. Oswiecim, Auschwitz-Birkenau State Museum, 2000.

DORNELLES, J. R. W. *O que são Direitos Humanos*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev. In: *A psicologia de A. N. Leontiev e a Educação na Sociedade Contemporânea*. Campinas, SP, Cortez, Cadernos CEDES, v. 24, n. 62, 1 ed. 2004.

ECO, Humberto. *Como se faz uma Tese*. São Paulo, Perspectiva, 2002.

ELTIS, D. *Economic Growth and the Ending of the Transatlantic Slave Trade*. Oxford, U.K., Oxford University Press, 1989, appendix A.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora, UFJF, 2006.

_____. *Pele Negra. Máscaras Brancas*. Salvador, UDUFBA, 2008.

FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*, 2 ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2001.

FERRO, Marc. *Os tabus da história*. Trad.: Maria Ângela Villela. Rio de Janeiro, Ediouro, 2003.

FISCHEL DE ANDRADE, José Henrique. Regional Policy Approaches and Harmonization: A Latin American Perspective. In: *International Journal of Refugee Law*. Oxford University Press, v. 10, n. 3, July 1998, 10th Anniversary.

FONSECA, Dagoberto José. *Políticas Públicas e Ações Afirmativas*. São Paulo, Selo Negro, 2009.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. 2 ed. São Paulo, Saraiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*, 4 ed. São Paulo, Loyola, 1998.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. *Pensamento do Exterior*. São Paulo, Princípio, 1990.

_____. *Ethics*. London, Penguin Books, 2000.

_____. *Naissance de la Biopolitique*. Paris, Seuil, 2004.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem Ética?. In: *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo, Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 21 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da Esperança -- Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia -- Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1987.

FREUD, S. Análise Terminável e Interminável In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1995.

GAVAZZONI, Aluisio. *História do Direito – Dos Sumérios até a Nossa Era*, 2 ed. atualizada e aumentada. São Paulo, Freitas Bastos, 2002.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez, 2006.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. São Paulo, Editora 34, 2001.

GINOTT, Haim G. *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. New York, Avon, 1972.

GOODELL, Stephen. *1945: The Year of Liberation*. Washington, United States Holocaust Memorial Museum, 1995.

GOMES, Luiz Flávio; PIOVESAN, Flávia (org.). *O Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos e o Direito Brasileiro*. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2000.

GORENSTEIN, Lina e CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Ensaio sobre a Intolerância: Inquisição, Marranismo e Anti-semitismo (Homenagem a Anita Novinsky)*. São Paulo, Humanitas, 2002.

GRASSI, A. (coord.). *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *A Inclusão do Outro: Estudos de Teoria Política*. São Paulo, Loyola, 2002.

HALL, Stuart. *Diáspora*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

HANKE, Lewis. *Aristóteles e os Índios Americanos*. São Paulo, Martins, s/d.

HEREL. *La Commission Interaméricaine des Droits de l'Homme*. Paris, LEDJ, 1968.

HERKENHOFF, J. B. *Curso de Direitos Humanos*. São Paulo, Acadêmica, 1994.

_____. *Direitos Humanos: A Construção Universal de uma Utopia*. São Paulo, Santuário, 1997.

HONNETH, Axel. *Sufrimento de Indeterminação*. São Paulo, Singular/Esfera Pública, 2007.

_____. Reconhecimento ou Redistribuição. A Mudança da Perspectiva na Ordem Moral da Sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (orgs.). *Teoria Crítica no Século XXI*. São Paulo, Annablume, 2007.

_____. *Luta por Reconhecimento*. São Paulo, Editora 34, 2003.

HUNT, Lynn. Trad.: Rosaura Eichenberg. *A Invenção dos Direitos Humanos – Uma História*. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

IHERING, Rudolf Von. *A Luta Pelo Direito*. São Paulo, Martin Claret, 2002.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA E SOCIAL (IPEA). *Brasil: o Estado de uma Nação*. Brasília, DF: IPEA, 2006.

JAMES, Carl. E. (ed.) *Possibilities and Limitation. Multicultural Policies and Programs in Canada*. Halifax, Fernwood Publishin, 2005.

KANT, Immanuel; TERRA, Ricardo Ribeiro (org.). Trad.: Rodrigo Naves. *Idéia de Uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

KELLY, Paul (ed.) *Multiculturalism Reconsidered. Culture & Equality and its Critics*. Cambridge, Polity Press, 2002

KYMLICKA, Will. *Filosofia Política Contemporânea*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

_____. *Multicultural Odysseys*. Oxford, Oxford University Press, 2007.

_____ & BANTING, Keith. *Multiculturalism and the Welfare State*. Oxford, Oxford University Press, 2006.

_____. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, Oxford University Press, 1995.

_____. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford, Oxford University Press, 2001.

_____. *Liberalism, Community and Culture*. Oxford, Oxford University Press, 1989.

LA BOÉTIE, Étienne de. Trad.: Laymert G. Santos. *Discurso da Servidão Voluntária*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

LACAN, J. A Coisa Freudiana ou Sentido do Retorno a Freud em Psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. Seminário VII. In: *A Ética da Psicanálise (1959-60)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

LAFER, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos – Um Diálogo com o Pensamento de Hannah Arendt*, 5 reimp. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____ (org.). *Direitos Humanos em Dissertações e Teses da USP 1934-1999*. São Paulo, Edusp, 2000.

_____. Os Direitos do Homem e a Convergência da Ética e da Política. In: *Ensaio liberais*. São Paulo, Siciliano, 1991.

_____. *Ensaio Liberais*. São Paulo, Siciliano, 1991.

_____. Parecer: O Caso Ellwanger: Anti-Semitismo como Crime da Prática do Racismo. In: *Revista de Informação Legislativa*, ano 41, n. 162. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, abr, jun/2004 (Edição Especial de Estudos em Homenagem a Anna Maria Villela).

LEMBO, Cláudio (coord.). *Culturalismo Jurídico: São Paulo 450 anos: Seminário Brasil-Espanha*. Barueri, São Paulo, Manole; Brasília, Instituto Tancredo Neves, 2004.

LERNER, J. (coord.). *Cidadania – Verso e Reverso*. São Paulo, Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo/Imprensa Oficial do Estado, 1997/1998.

LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. *Direito Comunitário e Jurisdição Supranacional: O Papel do Juiz no Processo de Integração Regional*. São Paulo, Juarez de Oliveira, 2000.

LORENTZ, Adriane Cláudia Melo. *O Tratado de Lisboa e as Reformas nos Tratados da União Européia*. Ijuí, Editora Unijuí, 2008.

LOURENÇO, M. Cecília França. (Org.). *Direitos Humanos em dissertações e teses da USP 1934-1999*. São Paulo: EDUSP, 2000.

LOVELL, Terry. *(Mis)recognition, Social Inequality and Social Justice*. London: Routledge, 2007.

LOVELOCK, James. *A Vingança de Gaia*. 1 ed. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2006.

MACIEL, José Fábio Rodrigues. *História do Direito*, 2 ed. São Paulo, Saraiva, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A Declaração Universal dos Direitos Humanos – Sessenta Anos*. São Paulo, Edusp, 2008.

_____. (org.). *Dez Anos da Comissão de Direitos Humanos*. São Paulo, Edusp, 2007.

_____. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARSHALL. T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MENDES, Gilmar Ferreira. *Curso de Direito Constitucional*, 5. ed. São Paulo, Saraiva, 2010.

MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor. *Direito à Memória e à Verdade: Luta, Substantivo Feminino*. São Paulo, Caros Amigos, 2010.

MICHELONI, R. Experiências: Educação em Direitos Humanos. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília, ano 19, n. 77, out/dez/1990.

MONTESQUIEU, Charles Louis de. *Do Espírito das Leis*. São Paulo, Abril, 1973. Col. Os Pensadores.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, 3 ed. São Paulo, Brasília, DF, Cortez/UNESCO, 2001.

MOSCAS, J. J; AGUIRRE, L. P. *Direitos Humanos: Pautas para uma Educação Libertadora*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1990.

MOUFFE, Chantal. *O Regresso do Político*. Lisboa, Gradiva, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *Cadernos PENESB*, n. 5, 2004.

_____ (org.). *Superando o racismo na escola*. 3 ed. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo* (1883). Petrópolis, Vozes, 1977.

_____. *Um Estadista do Império* (1897-1899). Rio de Janeiro, Topbooks, 1997, 2 vols., v. 1

NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. *Império*. Rio de Janeiro, Record, 2001.

NIDELCOFF, M. T. *Uma Escola para o Povo*. São Paulo, Brasiliense, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, *Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro*. Trad.: Paulo César Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

_____. *Genealogia da Moral: Um escrito Polêmico*. Trad.: Paulo César Souza. São Paulo, Brasiliense, 1987

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos*. São Paulo, Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, M. J. *Todos pela Educação no Município: Um Desafio para Cidadãos*. Brasília, UNICEP/CECIP, 1993.

NOVAES, Adauto. *O Esquecimento da Política*. Rio de Janeiro, Agir, 2007.

NOVINSKY, Anita. Os Regimes Totalitários e a Censura. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (org.). *Minorias Silenciadas: História da Censura no Brasil*. São Paulo, EDUSP, 2002.

Núcleo de Estudos da Violência/Comissão Teotônio Vilela. *Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Odete Maria de. *União Européia, Processos de Integração e Mutação*. Curitiba, Juruá, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1994.

OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

_____; ADRIÃO, T. *Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo, Xamã, 2002.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948-1998: Conquistas e Desafios*. Brasília, OAB, 1998.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Raça, Gênero e Relações Sexual-afetivas na Produção Bibliográfica das Ciências Sociais Brasileiras – Um Diálogo com o Tema. *Revista Afro-Ásia*, n. 34, 2006.

PAREKH, Bhikhu. *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge, Harvard University Press, 2000.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. *Manual de Direitos Humanos – Doutrina e Legislação*, 2 ed. São Paulo, Método, 2008.

PICTET, Jean. *La Convention de Genève*. 4 vols. Genève, Comité International de la Croix Rouge, 1956.

PIERSON, Donald. *Branços e Pretos na Bahia*, 2 ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971. Coleção Brasileira, v. 241.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional*, 9 ed. revista, ampliada e atualizada. São Paulo, Saraiva, 2008.

_____. *Direitos Humanos e Justiça Internacional*, 1 ed. São Paulo, Saraiva, 2007.

_____. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo, Max Limonad, 1998.

_____. O Direito de Asilo e a Proteção Internacional dos Refugiados. In: ARAÚJO, Nádia de; ALMEIDA, Guilherme Assis de (coord.). *O Direito Internacional dos Refugiados -- Uma Perspectiva Brasileira*. Rio de Janeiro, Renovar, 2001.

PONTUSKA, N. N. (org.). *Ousadia no Diálogo*. Rio de Janeiro, Loyola, 1993.

RAMOS, André de Cavalho, *Processo Internacional de Direitos Humanos: análise dos sistemas de apuração de violações de direitos humanos e implementação das decisões no Brasil*. Rio de Janeiro, Renovar, 2002

_____. *Responsabilidade Internacional por Violação dos Direitos Humanos*, 1 ed. Rio de Janeiro, Renovar, 2004.

RANGEL, Vicente Marotta. *Direito e Relações Internacionais*, 6 ed. revista e atualizada. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2000.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Direito ao Desenvolvimento e Direito à Educação – Relações de Realização e Tutela. In: *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*. São Paulo, 6: 124-34; 1994.

_____. Federalismo Cooperativo e Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino (O Caso dos Estabelecimentos de Educação Infantil Jurisdicionados ao Sistema Escolar do Estado de São Paulo). In: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, fascículo n. 98/2003.

_____; RIGHETTI, Sabine (org.). *Direito à Educação: Aspectos Constitucionais*. São Paulo, Edusp, 2009.

RAWLS, John. *O Direito dos Povos*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

_____. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

_____. *Justiça como Equidade. Uma Reformulação*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, Maria Manuela Tavares. *Identidade Européia e Multiculturalismo*. Lisboa: Quarteto Editora, 2002.

RODRIGUEZ PIÑERO Miguel y María FERNANDEZ LOPEZ. *Igualdad y Discriminación*. Madrid, Tecnos. 1986.

RONIGER, Luis; SZNAJDER, Mario. *O Legado de Violações dos Direitos Humanos no Cone Sul*. São Paulo, Perspectiva, 2005.

SABOIA Gilberto Vergne. O Brasil e o Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos. In: AMARAL JR., Alberto do; PERRONE-MOYSÉS, Cláudia (org.). *O Cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem*. São Paulo, Edusp, 1999.

SADER, J. *Direitos do Homem*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960.

SAMELLI, Gabriela Giamella. *A Prestação dos Serviços Educacionais*. São Paulo, Tese de Mestrado da FDUSP, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social: Encuentros*. Buenos Aires, Clasco, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Mulher Negra, Homem Branco*. São Paulo, Pallas, 2004.

_____. As Políticas Multiculturais e o Reconhecimento de Identidades como Novas Formas de Contrato Social e Efetivação da Justiça. In: *CCJUR em Revista* [no prelo].

SANTOS, S. Direitos Humanos na Escola: Experiência em Porto Alegre. In: *Revista Proposta*, Porto Alegre, n. 49, jun/1991.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (org.). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005, v. 1320.

SEÇÃO BRASILEIRA DA ANISTIA INTERNACIONAL/CAPEC. *Educando para a Cidadania: Os Direitos Humanos no Currículo Escolar*. Porto Alegre, Palloti, 1992.

SILVA, A. M. *A Formação Continuada do Professor: A Relação Institucional entre Secretarias de Educação e Universidades*. Florianópolis, SC, CED/UFSC, 1996.

SILVA, Fernando Fernandes da. A Proteção dos Refugiados no Ordenamento Jurídico Brasileiro: O Fundamento Constitucional e as Medidas Legislativas e Administrativas Aplicáveis. In: *Revista Trimestral de Direito Público*. São Paulo, Malheiros, 2002.

SILVA, H. P. *Educação para Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos*. (Dissertação de Mestrado defendida na USP, 1995).

SILVA, Haíke R. K. da (org.). *A Luta pela Anistia*. São Paulo, Unesp/Arquivo Público do Estado de São Paulo/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

SINGER, Peter. *Practical Ethics*, 2 ed. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

SINGHVI, Laxmi Mall. *A Tale of Three Cities: The 1993 Rede Lecture and Related Summit Declarations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

_____. *Jain Temples: In India and Around the World*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

SLENES, Robert W. “Escravos, cartórios e desburocratização: o que Rui Barbosa não queimou será destruído agora?”, In. Revista Brasileira de História, nº. 10. ANPUH/ Marco Zero. São Paulo. 1985.

SOARES, Guido Fernando Silva. As Regras do Comércio Internacional e seu Confronto com as Normas Internacionais de Proteção Ambiental. In: AMARAL JR., Alberto. *A Organização Internacional do Comércio*. São Paulo, Editora Aduaneiras, 2000.

_____. *Curso de Direito Internacional Público*, v. I. São Paulo, Atlas, 2002.

_____. Direitos Humanos e Meio Ambiente. IN: AMARAL JR., Alberto; PERRONE-MOISÉS, Cláudia (org.). *O Cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem*. São Paulo, Edusp/Fapesp, 1999.

_____. Legitimidade de uma Guerra Preventiva, em Pleno 2003? In: *Política Externa*. São Paulo, Paz e Terra/GACINT, IEEI, v. 12, n. 1, junho/julho/agosto 2003.

_____. O Terrorismo Internacional e a Corte Internacional de Justiça. IN: BRANT, Leonardo N. Caldeira (coord.). *Direito e Terrorismo: Os Impactos do Terrorismo na Comunidade Internacional e no Brasil: Perspectivas Político-jurídicas*. Rio de Janeiro, Forense, 2002.

_____. Solução e Prevenção de Litígios Internacionais: Tipologias e Características Atuais. In: MERCADANTE, Araminta de Azevedo; MAGALHÃES, José Carlos de (coord.). *Solução e Prevenção de Litígios Internacionais*, v. II. São Paulo, NECIM/Projeto CAPES; Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 1999.

_____. União Européia, Mercosul e a Proteção dos Direitos Humanos. In: PIOVESAN, Flávia (coord.). *Direitos Humanos, Globalização Econômica e Integração Regional, Desafios do Direito Constitucional Internacional*. São Paulo, Max Limonad, 2002.

SOUZA, Carlos Aurélio Mota; BUENO, Roberto (org.). *50 Anos de Direitos Humanos*. São Paulo, Themis, 2003.

SOUZA, H.; RODRIGUES, C. *Ética e Cidadania*. São Paulo, Moderna, 1994.

SOUZA, Jesse; MATTOS, Patrícia. *Teoria Crítica no Século XXI*. São Paulo: Annablume,

2007.

STEIN, Janice Gross et al. *Uneasy Partners. Multiculturalism and Rights in Canada*. Canada, Wilfrid Laurier University Press, 2007.

TAYLOR, Charles. Política de Reconhecimento. In: *Argumentos Filosóficos*. São Paulo, Loyola, 2000.

TEIXEIRA, Cláudia Moura. *Direito Internacional – Público, Privado e dos Direitos Humanos*, 2 ed. São Paulo, Saraiva, 2008.

TELLES JR., Goffredo, *O Direito Quântico: Ensaio sobre o Fundamento da Ordem Jurídica*, 7 ed. São Paulo, Juarez de Oliveira, 2003

THEODORO, Mário. *As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil*. São Paulo, IPEA, 2008.

TUNG, Mao Tsé. *O Livro Vermelho*. São Paulo, Martin Claret, 2002.

WALZER, Michael. *Esferas da justiça. Uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo. Martins Fontes. 2001.

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo. Edusp. 1988.

VILLEY, Michel, *Le Droit et Les Droits de l'Homme*, 3 ed. Paris, PUF, 1998.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (org.). *Max Weber: Sociologia*. 7. ed. São Paulo, Ática, 2003.

WEISS, Carlos. *Direitos Humanos contemporâneos*. São Paulo, Malheiros, 1999.

WOODS, P. Aspectos da criatividade do professor. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal, Editora Porto, 1995.

VELOSO, Fernando et al (org.). *Educação Básica no Brasil: Construindo o País do Futuro*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2009.

VILLEY, Michel. *Le Droit et Les Droits de l'Homme*, 3 ed. Paris, PUF, 1998.

XIBERRAS, Martine. *As Teorias da Exclusão: Para uma Construção do Imaginário do Desvio*. Lisboa, Portugal, Instituto Piaget, 1993.

WALZER, Michael. *Esferas da Justiça. Uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

WEBER, Max. A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (org.). *Max Weber: Sociologia*, 7. ed. São Paulo, Ática, 2003.

WEISS, Carlos. *Direitos Humanos Contemporâneos*. São Paulo, Malheiros, 1999.

WOODS, P. Aspectos da Criatividade do Professor. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal, Editora Porto, 1995.

YOUNG, Robert J. *Postcolonialism. An Historical Introduction*. Oxford, Blackwell Publishing, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

20 metas do Programa Nacional de Educação²⁰⁹

Passaremos a expor as matérias que consideramos de relevância para o futuro de nossa pesquisa:

A primeira meta: universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. Suas estratégias de implementação englobam: a) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais. b) Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas. c) avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infra-estrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. d) estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na Educação. e) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil. f) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a Educação Infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos. g) Fomentar o atendimento das crianças do campo na Educação Infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais. h) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de Educação Infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada. i) Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência,

²⁰⁹ O PNE 2011-2021 traz consigo o reajuste mais real para o piso dos professores, porém ainda insuficiente. Piso que era de R\$ 1.024,67 em 03/12/2012. De forma que muitos municípios ainda alegam não ter condições mínimas para pagar este valor mas a intenção é chegar gradativamente aos aproximados três mil reais.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil.

A segunda meta: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos. Por meio das seguintes estratégias: a) criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental. b) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem. c) Promover a busca ativa de crianças fora da escola, em parceria com as áreas de assistência social e saúde. d) Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com os objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da Educação do Campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do Campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo aos sistemas estaduais e municipais reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento a partir de suas realidades. e) manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do Campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a Educação do Campo, com especial atenção às classes multisseriadas. f) Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena. g) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da Educação do Campo e da educação indígena. h) Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais. i) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local e com as condições climáticas da região. j) Oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais. k) Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de Educação Básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e

da comunicação. l) definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

Terceira meta: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária. Estratégias: a) institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores. b) Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade. c) Utilizar exame nacional do ensino médio como critério de acesso à Educação Superior, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam a comparabilidade dos resultados do exame. d) Fomentar a expansão das matrículas de Ensino Médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do Campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. e) Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público. f) Estimular a expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho. g) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de assistência social e transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem. h) Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, em

parceria com as áreas da assistência social e da saúde. i) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. j) Fomentar programas de EJA para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-série. k) Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de Educação Básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio. l) Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

Quarta meta: universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Estratégias definidas: a) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da Educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular. b) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais. c) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular. d) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais -- LIBRAS. e) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. f) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Quinta meta: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Estratégias: a) Fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano. b) Aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças. c) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. d) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade. e) Apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso.

Sexta meta: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica. Estratégias: a) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa. b) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. c) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. d) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. e) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de

ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. f) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

Sétima meta: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: Anos iniciais do ensino fundamental (2011:4,6; 2013: 4,9; 2015: 5,2; 2017:5,5; 2019:5,7); Anos finais do ensino fundamental (2011:3,9; 2013: 4,4; 2015: 4,7; 2017:5,0; 2019:5,2); Ensino médio (2011:3,7; 2013: 3,9; 2015: 4,3; 2017:4,7; 2019:5,0). Estratégias: a) Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a Educação Básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infra-estrutura física da rede escolar. b) Fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados do IDEB das escolas, das redes públicas de Educação Básica e dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. c) Associar a prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos e nas condições estabelecidas conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional. d) Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da Educação Básica. e) Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da Educação do Campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - Inmetro, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. f) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. g) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes. h) Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, com vistas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e

na aplicação dos recursos e o desenvolvimento da gestão democrática efetiva. i) Ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. j) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, tendo em vista a equalização regional das oportunidades educacionais. k) Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio. l) Estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e Parâmetros Curriculares Nacionais -- PCN comuns, respeitada a diversidade regional, estadual e local. l) Informatizar a gestão das escolas e das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação. m) Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar. n) Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando-se os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. o) Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral. p) Ampliar a Educação Escolar do Campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural. q) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da Educação para os Estados, o Distrito Federal e os municípios que tenham aprovado lei específica para a instalação de conselhos escolares ou órgãos colegiados equivalentes, com representação de trabalhadores em educação, pais alunos e comunidade, escolhidos pelos seus pares. r) Assegurar, a todas as escolas públicas de Educação Básica, água tratada e saneamento básico; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências. s) Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a Educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de

que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais. t) Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura, possibilitando a criação de uma rede de apoio integral às famílias, que as ajude a garantir melhores condições para o aprendizado dos estudantes. u) Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede pública de Educação Básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. v) Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino. x) Orientar as políticas das redes e sistemas de Educação de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem. z) Confrontar os resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente reconhecidos, de acordo com as seguintes projeções: PISA (2009: 395; 2012: 417; 2015: 438; 2018: 455)

Oitava meta: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do Campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. Estratégias: a) Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados. b) Fomentar programas de EJA para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade série. c) Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio. d) Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino público, para os segmentos populacionais considerados. e) Fortalecer acompanhamento e monitoramento

de acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificando motivos de ausência e baixa frequência e colaborando com estados e municípios para garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na rede pública regular de ensino. f) Promover busca ativa de crianças fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social e saúde.

Nona meta: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional a) Assegurar a oferta gratuita da EJA a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria. b) Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica. c) Promover o acesso ao ensino fundamental aos egressos de programas de alfabetização e garantir o acesso a exames de reclassificação e de certificação da aprendizagem. d) Promover chamadas públicas regulares para EJA e avaliação de alfabetização por meio de exames específicos, que permitam aferição do grau de analfabetismo de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade. e) Executar, em articulação com a área da saúde, programa nacional de atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos para estudantes da EJA.

Décima meta: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Estratégias: a) Manter programa nacional de EJA voltado à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da Educação Básica. b) Fomentar a expansão das matrículas na EJA de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. c) Fomentar a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da EJA, inclusive na modalidade de educação a distância. d) Institucionalizar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na EJA integrada à educação profissional. e) Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na EJA integrada à educação profissional. f) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à EJA, em regime de colaboração e com apoio das entidades

privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical. g) Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psico- pedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da EJA integrada com a educação profissional. h) Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Décima primeira meta: duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. Estratégias: a) Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos IF, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional. b) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino. c) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita. d) Ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins da certificação profissional em nível técnico. e) Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical. f) Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecidas em instituições privadas de Educação Superior. g) Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes públicas e privadas. h) Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas. i) Expandir o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional para os povos do Campo de acordo com os seus interesses e necessidades. j) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por

professor para 20 (vinte), com base no incremento de programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica.

Décima quinta meta: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Estratégias: a) Atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes nos Estados, municípios e Distrito Federal, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes. b) Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -- SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, permitindo inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de Educação Básica. c) Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública. d) Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes. e) Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço. f) Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do Campo, comunidades quilombolas e povos indígenas. g) Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica. h) Induzir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares. i) Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de Educação Básica. j) Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não-licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

Décima sexta meta: Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. Estratégias: a) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. b) Consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos. c) Expandir programa de composição de acervo de livros didáticos, paradidáticos, de literatura e dicionários, sem prejuízo de outros, a ser disponibilizado para os professores das escolas da rede pública de Educação Básica. d) Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar. e) Prever, nos planos de carreira dos profissionais da Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Décima sétima meta: valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Estratégias: a) Constituir fórum permanente com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos municípios e dos trabalhadores em Educação para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. b) Acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores obtidos a partir da pesquisa nacional por amostragem de domicílios periodicamente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. c) Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, planos de carreira para o magistério, com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar.

Décima oitava meta: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. Estratégias: a) Estruturar os sistemas de ensino buscando atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, 90% de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo em efetivo exercício na rede pública de Educação Básica. b) Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de

ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório. c) Realizar prova nacional de admissão de docentes a fim de subsidiar a realização de concursos públicos de admissão pelos Estados, Distrito Federal e municípios. d) Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio destinados à formação de funcionários de escola para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção da infra- estrutura escolar, inclusive para alimentação escolar, sem prejuízo de outras. e) Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para funcionários de escola, construída em regime de colaboração com os sistemas de ensino. f) Realizar, no prazo de dois anos de vigência desta Lei, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, o censo dos funcionários de escola da Educação Básica. g) Considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas no provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas. h) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da Educação para os Estados, o Distrito Federal e os municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de carreira para os profissionais da educação.

Décima nona meta: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar. Estratégias: a) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da Educação para os Estados, o Distrito Federal e os municípios que tenham aprovado lei específica prevendo a observância de critérios técnicos de mérito e desempenho e a processos que garantam a participação da comunidade escolar preliminares à nomeação comissionada de diretores escolares. b) Aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares.

Vigésima meta: ampliar progressivamente o investimento público em Educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país. Estratégias: a) Garantir fonte de financiamento permanente e sustentável para todas as etapas e modalidades da Educação pública. b) Aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação. c) Destinar recursos do Fundo Social ao desenvolvimento do ensino. d) Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que promovam a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação. e) Definir o custo aluno-qualidade da Educação Básica à

luz da ampliação do investimento público em educação. f) Desenvolver e acompanhar regularmente indicadores de investimento e tipo de despesa per capita por aluno em todas as etapas da Educação pública.

ANEXO 2- SEQUÊNCIA DIDÁTICA – DIREITOS HUMANOS E HISTÓRICOS²¹⁰ E PLANO DE ENSINO PARA EDUCADORES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DOCUMENTO BASE SUGERIDO PARA ANÁLISE - “Carta ao professor”

Aula 1: HISTÓRIA DOS PACTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS:

Aula 2: CANUDOS:

Aula 3: HISTÓRIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS.

Aula 4: HISTÓRIA E RETROSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DESDE O IMPÉRIO (ATÉ D. JOÃO VI). OS DIREITOS INDIVIDUAIS IMPLANTADOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO DESDE 1824.

Aula 5: COMISSÕES DA VERDADE E ANISTIA

PLANO DE ENSINO

Aula 1: FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS E O COMBATE À ESCRAVIDÃO

Aula 2: ESCRAVIDÃO BRASILEIRA: “Nenhum país praticou a escravidão em tão larga escala quanto o Brasil” e INTRODUÇÃO AO MULTICULTURALISMO.

Aula 3: O valor do MULTICULTURALISMO e DEFESA DA DIVERSIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA.

Aula 4: O QUE SÃO MOVIMENTOS SOCIAIS DE ACESSO À JUSTIÇA. EXEMPLOS.

Aula 5: AS REVOLUÇÕES LIBERAIS: AMERICANA E FRANCESA.

²¹⁰ Produzido pela pesquisa de campo como trabalho de avaliação final apresentado ao Programa de Licenciatura em História, junto a disciplina “Ensino de História: Teoria e Prática. Docente responsável: Antônia Terra Calazans Fernandes. USP, 1º semestre de 2012.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escola _____

Professor: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: Tarde Data: ____/____/2013

EIXOS TEMÁTICOS TRANSVERSAIS:

História dos pactos internacionais de Direitos Humanos, Humanismo, Violações, Massacres, Sustentabilidade Institucional, Direito à Diversidade, Direitos à Educação em Direitos Humanos e Teoria Crítica.

CONHECIMENTOS:

Direito das Crianças, História do Direito das Crianças, Diversidade, Retrospectiva da Legislação, História da Legislação de Educação.

DOCUMENTO BASE SUGERIDO PARA ANÁLISE - “Carta ao professor”

É ancestral a questão de se é possível formar para as virtudes. Para ilustrar vale transcrever a “Carta ao professor”, de Haim Chaim Ginott, sobrevivente do Holocausto:

Prezado professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhuma pessoa deveria presenciar. Câmaras de gás construídas por engenheiros, crianças envenenadas por médicos instruídos. Bebês mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês mortos a tiros por ginásios e universitários. Assim, desconfio da educação. Meu pedido é o seguinte: ajudem os seus alunos a tornarem-se humanos. Os seus esforços nunca deverão produzir monstros cultos, psicopatas hábeis ou Eichmanns instruídos. Ler e escrever, saber História e Aritmética só são importantes se servem para tornar os nossos estudantes humanos.²¹¹

OBJETIVOS:

Ao abordar o tema transversal dos Direitos Humanos nas aulas de História se busca o acesso e a conscientização a respeito da primazia da dignidade humana no Estado democrático.

²¹¹ Carta endereçada a Janusz Korczak, médico e educador que acompanhou as 200 crianças de seu orfanato para Auschwitz. A carta é citada no livro GINOTT, Haim G. *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. Nova York, Avon, 1972. Publicada no Brasil em 1973, no livreto educativo *Shoá -- Reflexões por um Mundo mais Tolerante* e na obra GINOTT, Haim. *Professor e a Criança: Um Livro para Educadores*. Rio de Janeiro, Blach, 1973.

Pretendemos alcançar como resultado da nossa atividade a humanização do grupo discente pelo viés de aulas de História voltadas ao pensamento crítico e filosofias humanísticas. Os objetivos nascem da própria situação escolar: da comunidade, da família, da própria instituição, da disciplina, do professor e principalmente do aluno. Assim contribuindo para a formação da pessoa emancipada e consciente de sua própria liberdade e dignidade humana.

Os objetivos específicos são proposições referentes às mudanças comportamentais esperadas para um determinado grupo-classe.

Para manter a coerência interna do trabalho de uma escola, o primeiro cuidado é o de selecionar os objetivos específicos que tenham correspondência com os objetivos gerais das áreas de estudo que, por sua vez, devem estar coerentes com os objetivos educacionais do planejamento do respectivo currículo. E os objetivos educacionais, consequentemente, devem estar coerentes com a linha de pensamento da entidade à qual o plano se destina.

Nosso foco nesta análise está no desenvolvimento de uma teoria crítica em prol do diálogo e integração sobre os conhecimentos inerentes aos Direitos Humanos. A discrepância entre a teoria e falta de acesso prático a estes conteúdos tão importantes está a criar um efeito de invisibilidade e fragmentação que enfraquece a ideologia de que existem alternativas/relatividades. O acesso pretendido e sua implantação no ambiente institucional promove a incorporação das alteridades e o fortalecimento da dignidade, respeito e autodeterminação.

Diante da máxima relevância da educação como estratégia à conquista dos direitos fundamentais, vemos a necessidade da conscientização a respeito dos primados da dignidade humana em nosso país, onde apenas uma elite minoritária possui acesso aos conhecimentos de Educação em Direitos Humanos e à sua relevância para a afirmação da tolerância e do pluralismo étnico, cultural, econômico, religioso, social e político. A inserção da Educação em Direitos Humanos por exemplo no sistema educacional brasileiro potencializa exponencialmente a magnitude dos movimentos sociais: suas políticas de aliança, comunicação, sob a luz da diversidade e multiculturalismo da sociedade brasileira.

PLANEJAMENTO (Sugestão de aplicação no Ensino Médio):

Introdução:

- O educador inicia a interação com foco no desenvolvimento de seus alunos, por meio de um breve discurso introdutório, de tema livre.
- Expõe retoricamente um paradoxo: o educador propõe um problema, para exercitar inicialmente a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, estimulando seus pensamentos e memórias.
- Por meio de quadros mnemônicos, faz uma breve síntese das aulas anteriores e/ou exposição de fontes literárias e/ou artísticas aliadas ao tema em estudo.
- A partir da identificação e criação das condições que possibilitem o desenvolvimento da cognição alunos o professor busca um diagnóstico da realidade social ou do contexto do tema a ser trabalhado em sala de aula.

Desenvolvimento (PROPOSTA DE 5 AULAS):

AULA 1: HISTÓRIA DOS PACTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS:

O **Pacto da Sociedade da Nações de 1915**, aprovado na Conferência de Versalhes, veio a considerar a cooperação entre as Nações e com a finalidade de garantir sua paz e segurança, importou em: aceitação de obrigações de não recorrer à guerra; manter claramente relações internacionais fundadas sobre a justiça e a honra; observar rigorosamente as prescrições do Direito Internacional, reconhecidas como regra de conduta efetiva dos Governos; fazer reinar a justiça e respeitar escrupulosamente todas as obrigações dos Tratados na relações mútuas dos povos organizados. Assim as nações adotaram o pacto e instituíram a Sociedade das Nações.

O **Mandato da Palestina de 1922** veio a considerar que as Principais Potências Aliadas, em consonância ao artigo 2 do Covenant da Liga das Nações, convieram a escolher uma Mandatária para administração do território da Palestina que anteriormente havia pertencido ao Império Turco, dentro das fronteiras estabelecidas pelas mesmas potências. A fonte de direito internacional público se deu no sentido de estabelecer na Palestina um lar nacional para o povo judeu, ressaltando que nada seria feito que pudesse prejudicar os direitos civis e religiosos (artigo segundo) das comunidades não judias existentes na Palestina, ou os direitos e estatuto político gozados pelos judeus em qualquer outro país. O tratado também considerou: o reconhecimento da conexão histórica do povo judeu com a Palestina e aos fundamentos para reconstituição do seu lar nacional naquele país; que as Principais Potências Aliadas escolheram Sua Majestade Britânica como mandatária para a Palestina; e que o Mandato com respeito a Palestina teria sido formulado com termo de aceitação da Majestade Britânica e aprovado oficialmente pelo Conselho da Liga.

A **Declaração Internacional dos Direitos do Homem de 1929** tratou do Instituto de Direito Internacional, em sua Sessão de Nova York de 12/10/1929 onde se adotou a referida Declaração, considerando que a consciência jurídica do mundo civilizado exigia o reconhecimento ao indivíduo de direitos, subtraídos de todo atentado por parte do Estado; que as Declarações dos Direitos, inscritas em um grande número de constituições e notadamente nas constituições americana e francesa, do final do século XVIII, haviam instituído para o cidadão e para o homem; que a XIV emenda da Constituição dos EUA dispõe que “nenhum Estado privará a pessoa seja de sua vida, sua liberdade e sua propriedade sem o devido procedimento de direito e não negará a toda pessoa que seja em sua jurisdição, a igual proteção das leis; que a Corte Suprema dos EUA decidiu, por unanimidade, que os termos dessa emenda, se aplicará, na jurisdição dos EUA, “à toda pessoa, sem distinção de raça, cor ou de nacionalidade e que igual proteção das leis é uma garantia de proteção das leis iguais”; que, por sua vez, um certo número de tratados estipulam o reconhecimento dos direitos do homem; que importa estender ao mundo inteiro o reconhecimento internacional dos direitos do Homem, e nestes termos foram proclamados os artigos da referida Declaração.

O **Protocolo Especial relativo à apátrida de 1930**, assinado em Haya em 12 de abril de 1930, cuja adesão do Brasil veio a ocorrer já em 1931, recebida pelo Secretariado da Liga das Nações no mesmo mês. Assim os plenipotenciários subscritores se comprometeram em nome de seus respectivos governos, a regulamentar certas relações dos apátridas com o Estado, e também com o Estado cuja nacionalidade tiveram por último, dispondo por exemplo: do ingresso em país estrangeiro, perda de nacionalidade sem a aquisição de outra e de obrigações inerentes a estes fatos jurídicos a fim de tutelar as relações e o tratamento oficial dado a este grupo vulnerável.

O próprio Getúlio Vargas teria assinado a **Convenção Internacional relativa à repressão do tráfico de mulheres maiores de 1933**, veio a ingressar em nosso ordenamento por meio do decreto 2.954/1938, quando da aprovação pelo governo brasileiro da Convenção Internacional firmada em Genebra. A tratar da punição de fatos jurídicos como o aliciamento, atração ou desencaminhamento de mulher para fins de libertinagem em outros países.

A **Carta do Atlântico de 1941**, primeiro documento relevante no sentido da institucionalização e internacionalização do direito que precedeu a criação da ONU, resultou do encontro entre o presidente dos EUA Franklin D. Roosevelt, com o primeiro ministro britânico Winston Churchill, em agosto de 1941, no contexto das difíceis relações que permeavam a Segunda Guerra Mundial. Tendo sido aprovada pelos estadistas em agosto de 1941, foi enviada por telégrafo à aprovação de seus respectivos governos. O Brasil aderiu a seus princípios em 1943. A Declaração conjunta dos princípios comuns da política nacional dos respectivos países, com fundamento nas esperanças de se conseguir um porvir mais auspicioso para o mundo. Seus oito princípios: não procurar engrandecimento territorial; não realizar modificações territoriais que não estivessem de acordo com os desejos livremente expostos pelos povos atingidos; respeito ao direito de os povos escolherem a forma de governo sob a qual quisessem viver; acesso em igualdade de condições ao comércio e às matérias primas do mundo de que os países precisem para sua prosperidade econômica; promoção de colaboração no campo da economia para melhores condições de trabalho, prosperidade e segurança social; estabelecimento de uma paz posterior a destruição completa da tirania nazista, que proporcione uma vida com segurança dentro das fronteiras e garantia aos homens de uma existência livre de temor e provações; a referida paz deverá permitir a todos os

homens cruzar livremente os mares e oceanos; o abandono da força e medidas graduais de desarmamento.

A **Declaração da ONU de 1942**, após a Carta do Atlântico e com a entrada dos EUA na IIGM em dezembro de 1941, foi produto de uma série de tratados subsequentes. A Declaração da ONU foi inicialmente assinada em primeiro de janeiro de 1942 em Washington por 26 países. E seu texto teria evoluído desde então no sentido verdadeiro da humanidade. A expressão Nações Unidas teria sido sugerida pelo presidente Roosevelt e já teria sido inspirada pela anterior sociedade a Liga das Nações, sugerida em 1918 pelo presidente Wilson. O Brasil veio a aderir em 1943. Esta declaração tratou da adesão a um programa comum de propósitos e princípios incorporados pelos signatários: o compromisso de empregar recursos militares e econômicos contra os membros do eixo e a cooperação para não firmar em separado armistício ou tratado de paz com o inimigo declarado – o hitlerismo.

A **Declaração da ONU sobre o Direito dos Povos à Paz de 1984** reafirmou o propósito principal da ONU na manutenção da Paz e da Segurança Internacional e fez uso dos princípios fundamentais do direito internacional estabelecidos na Carta das Nações Unidas. A expressar a vontade de todos os povos de eliminar a guerra da vida da humanidade e especialmente para prevenir uma catástrofe nuclear mundial, pelo convencimento de que uma vida sem guerras constituiria no plano internacional o primeiro requisito para o bem estar material, florescimento e progresso dos países, e a realização total dos direitos e das liberdades fundamentais do homem proclamados, e pela consciência de que na era nuclear o estabelecimento de uma paz duradoura sobre a Terra não constitui a condição primordial para preservar a civilização humana e sua existência, o estatuto veio a reconhecer que a garantia dos povos de viver em paz seria o sagrado dever de todos os Estados.

Assim, foram enunciados quatro grandes objetivos: o direito sagrado à Paz; a proteção do direito dos povos à paz e a promoção de sua realização como obrigação fundamental de todo Estado; a orientação das políticas de Estado para eliminação da ameaça de guerra, especialmente da guerra nuclear, para a renúncia do uso da força nas relações internacionais e para o acordo pacífico das controvérsias internacionais por meios pacíficos de acordo com a Carta da ONU; a convocação para que todos os Estados contribuíssem para assegurar o exercício do direito dos povos à paz mediante adoção de medidas nacionais e internacionais.

A **Declaração das Nações Unidas sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986** veio a invocar os dispositivos do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, bem como os demais instrumentos relativos ao desenvolvimento integral do ser humano, ao progresso econômico e social para o desenvolvimento de todos os povos, inclusive os instrumentos relacionados à descolonização, prevenção da discriminação, respeito e observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, à manutenção da paz e segurança internacionais e maior promoção das relações amistosas e de cooperação entre os Estados, recorda: o direito dos povos à autodeterminação no tocante a determinar livremente seu status político e busca de desenvolvimento econômico, social e cultural; o direito dos povos de exercer soberania plena e completa sobre todas as suas riquezas e recursos naturais, com submissão aos invocados pactos internacionais.

Também atenta a obrigação dos Estados sob a Carta de prover o respeito e a observância universais aos direitos humanos e à liberdades fundamentais para todos, sem distinções. E veio a considerar a eliminação das violações maciças e flagrantes dos direitos humanos dos povos e indivíduos afetados por situações tais como as resultantes do colonialismo, neocolonialismo, apartheid, de todas as formas de racismo e discriminação racial, dominação estrangeira e ocupação, agressão e ameaças contra a soberania nacional unidade nacional e integridade territorial e ameaças de guerra, contribuiria para o estabelecimento de circunstâncias propícias para o desenvolvimento de grande parte da humanidade.

Foi então consignada a preocupação com a existência dos obstáculos ao desenvolvimento, tais como a negação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e assim considerado que todos os direitos humanos e liberdades seriam indivisíveis e interdependentes e que para promover o desenvolvimento deveriam ser dadas atenção igual e consideração urgente à implementação, promoção e proteção dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e que por consequência esta promoção de certos direitos humanos não poderia justificar a negação de

outros direitos e liberdades fundamentais. Também se considerou na carta que: a paz e a segurança são elementos essenciais à realização de direitos ao desenvolvimento; a relação íntima entre desarmamento e desenvolvimento e que o progresso no campo do desarmamento promoveria consideravelmente o progresso no campo do desenvolvimento e que os recursos liberados pelas medidas de desarmamento poderiam destinar-se à economia, desenvolvimento social e ao bem estar de todos os povos, e mais em particular dos países em desenvolvimento.

Ao reconhecer que a pessoa humana é o sujeito central do processo desenvolvimento e que esta política de desenvolvimento faria o próprio ser humano seu principal beneficiário e participante; e que a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos povos e indivíduos seria de responsabilidade primária de seus respectivos Estados – se firmou a ciência de que os esforços em nível internacional para promover e proteger os direitos humanos deveriam ser acompanhados de esforços para estabelecer uma nova ordem econômica mundial internacionalizada.

Tamanha foi a magnitude desta Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, a confirma o desenvolvimento como um direito humano inalienável e que a igualdade de oportunidade para o desenvolvimento seria uma prerrogativa tanto das nações quanto de seus indivíduos.

Em síntese, o supra- citado expressa os dez artigos do reverenciado tratado internacional.

[Análise extraída da Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Comissão de Direitos Humanos da USP <<http://www.direitoshumanos.usp.br/frameset.html>>]

AULA 2: CANUDOS

A notícia do Estado de São Paulo de 27 de agosto de 1897 com título Canudos – Diário de uma expedição demonstra bem a manipulação da posição oficial em prol de exercício do poder midiático quando apontava o domínio de Antônio Conselheiro como absoluto de fato: “não penetra em Canudos um só viajante sem que *elle* o saiba e *permitta*. As ordens dadas, cumpridas religiosamente. Algumas são crudelíssimas e patenteiam a feição bárbara do maníaco *constructor* de cemitérios e igrejas”. E a detalhar o massacre: “A resposta foi *prompta*: Antes da primeira expedição consistia em espingardas comuns, *bacunartes* e bestas, destinadas as ultimas, em cujo meneio são incomparáveis, não perdendo uma *setta*, á caçada dos mocós velozes e esquivos. Seis ou sete espingardas: mais pesadas de bala – carabinas *Comblain*, talvez. Depois do encontro de Uaná, e das expedições que o sucederam é que apareceram novas armas, em grande número no arraial. Os canhões deixados pela coluna Moreira César, cujo manejo não puderam compreender, foram depois de *inutilizados* a golpes de alavanca e malhos, atirados num *esbarrondadeiro* próximo”.

A descrição de Euclides da Cunha sobre o massacre e a violação costumeira em relação a prisioneiros de guerra brasileiros nos fez lembrar mais uma vez dos “toques de degola” – prática realizada pelo exército brasileiro durante a Guerra do Paraguai quando se degolavam os paraguaios feitos de prisioneiros meio século antes ao som do toque de corneta específico para o comando: Em Canudos, segundo Euclides, “(...) Os soldados impunham invariavelmente à vítima um viva à República, que era poucas vezes satisfeito. Era o prólogo invariável de uma cena cruel. Agarravam-na pelos cabelos, dobrando-lhe a cabeça, esgargalando-lhe o pescoço; e, francamente exposta a garganta, degolavam-na. Não raro a sofreguidão do assassino repulsava esses preparativos lúgubres. O processo era, então, mais expedito: varavam-na, prestes, a facão. Um golpe único, entrando pelo baixo ventre. Um destripamento rápido... Tínhamos valentes que ansiavam por essas covardias repugnantes, tácita e explicitamente sancionadas pelos chefes militares. Apesar de três séculos de atraso os sertanejos não lhes levavam a palma no estadear idênticas barbaridades.”

O depoimento do aluno de medicina Alvim Martins Horcades. [Apud. OLAVO, Antonio. Apresentação. In: Histórico e Relatório do Comitê Patriótico da Bahia (1897 – 1901), Coordenado por Lelis Piedade, 2. edição. Organizada por Antônio Olavo] assim corroborou: – “Eu vi e assisti a sacrificar-se todos aqueles miseráveis [...] e com sinceridade o digo: em Canudos foram degolados quase todos os prisioneiros [...] levar-se homens de braços atados para trás como criminosos de lesa- majestade, indefesos, e perto mesmo de seus companheiros, para maior escárnio, levantar-se

pelo nariz a cabeça, como se fora a de uma ave, e cortar-lhe com o assassino ferro o pescoço, deixando cair a cabeça sobre o solo.”

Diante do contexto de violações os estudantes da Faculdade de Direito da Bahia em 3 de novembro de 1897 publicaram seu “Manifesto dirigido à Nação”: “(...) tendo até agora esperado embalde que alguma voz se levantasse para vingar o direito, a lei e o futuro da República, (...) comprometidos no cruel massacre que, como toda a população desta capital já sabe, foi exercido sobre prisioneiros indefesos (...) vêm declarar que consideram um crime a jugulação dos míseros conselheiristas aprisionados, e francamente o reprovam e condenam, como uma aberração monstruosa (...). Urge que estigmatizemos as iníquas degolações de Canudos, para que todos se convençam (...) que a República, como qualquer governo civilizado do século XIX, repele com a mesma indignação e o mesmo horror a série intensa das oblações sanguinárias (...). Combatendo naquelas paragens pelo restabelecimento da soberana autoridade das leis, ninguém tinha lá o direito de desprezá-la erigindo-se, fora da luta, em supremo árbitro da vida e da morte, quando a própria majestade da república não recusa ao mais miserável e torpe dos seus prisioneiros o sacratíssimo e iniludível direito de defesa. Aquelas mortes pela jugulação foram pois uma desumanidade sobreposta à flagrante violação da justiça. (Apud. CALASANS, Francisco. A faculdade de direito da Bahia e a Guerra de Canudos. Revista USP. Canudos. N. 20 Dez/ jan/ fev 1993 – 1994. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/20/01-chicocosta.pdf>>. Acesso- julho 2012).

AULA 3: HISTÓRIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Sobre a história dos direitos das crianças e suas raízes nos remetemos mais uma vez aos estudos da professora Maria Luiza Marcílio, mais especificamente em seu artigo “O menor Infrator e os Direitos da Criança no século XX”, em que retratou com precisão nossa mensagem. A elite brasileira que teria assumido o poder em 1889 com a inauguração da República havia enfrentado um terrível problema caracterizado pela questão das crianças abandonadas nas ruas e em conflito com as leis, conforme veremos.

Concretamente a assistência e a proteção à infância desamparada no Brasil haviam sido de domínio quase que exclusivo da Igreja Católica, desde suas bases coloniais, por meio da atividade das duas e quase únicas instituições predominantes: a Roda dos Expostos e o Recolhimento das Meninas Pobres, lembrando que o termo “criança” somente se consolidaria aos sujeitos de direito com menos de 18 anos de idade somente a partir da Declaração Universal.

Os estudos da professora trazem a título ilustrativo o fator de que durante o Império a herança dessas institucionalizações gozava de caráter puramente caritativo, a exemplo dos seminários de meninos de Salvador; das Companhias de aprendizes marinheiros e do arsenal da Guerra; as Escolas de Aprendizes Artífices e das primeiras colônias agrícolas como a Colônia Cristina de Fortaleza de 1877, criadas em quase todas as capitais entre 1855 e 1856. A partir de 1872 também surgem os Congressos Penitenciários Internacionais pioneiramente em Londres também onde passaram a discutir também o tema das crianças infratoras. Também a partir de então seguiram-se os Congressos Internacionais de Ensino, de Assistência Pública e Privada, e de Proteção à Infância, onde muitos médicos e juristas brasileiros sempre estiveram presentes.

Nos anos finais do Império Cesare Lombroso fazia com sua doutrina dita “antropológica” no Brasil eminentes discípulos, e mesmo suavizadas pela corrente oposta da escola sociológica de Lyon que preconizava o meio social na formação do caráter da criança, as teorias lombrosianas fizeram aqui, grande sucesso. Sob essa influência, anota a professora Marcílio, Nina Rodrigues teria elaborado sua obra Raças Humanas e Responsabilidade Penal do Brasil em 1894 onde afirmou que “crianças, negros e loucos, em geral, não possuem o desenvolvimento físico e mental completos” e precisavam portanto de cuidados especiais por serem “inferiores”.

A professora coloca que no geral perdurou na época inicial da República uma poderosa corrente de pensamento que acreditava na força da ciência com entusiasmo, e na vitória da civilização sobre a barbárie, e que ao mesmo tempo teria criado a classificação das “classes perigosas” para crianças dos muito pobres, que deveriam merecer atenção redobrada e instrução básica para que se tornassem úteis e obedientes aos valores sociais. Por exemplo, o Código Penal da República de 1890 inaugurou este projeto em cinco princípios sobre a tutela do menor infrator: sua imputabilidade absoluta, tratamento diferenciado para os menores infratores, lugares especiais

para o recolhimento dessas crianças, e criou institutos jurídicos como a vadiagem infantil e sobre o comportamento sexual das meninas. E assim sendo, as ideias lombrosianas da “criminalidade nata” haviam imposto a idade de 9 anos para responsabilização penal, segundo o art. 27.

Então os internatos deveriam dar uma educação saudável, regeneradora, onde se ensinaria o amor ao trabalho, e culto a pátria e os valores liberais da burguesia. Assim surgiram as primeiras grandes instituições brasileiras nesse sentido: em 1905 a Colônia Correcional de Dois Rios do RJ e a Escola Quinze de Novembro, que pretendeu ser uma instituição modelo governamental e se era inclusive ministrado educação física, profissional e moral aos menores. Em São Paulo em 1902 foi instalado o Instituto Disciplinar Cândido Mota com objetivos análogos de “incutir hábitos de trabalho e educar, fornecendo instrução literária, profissional e industrial, especialmente agrícola a menores vadios, vagabundos, abandonados e viciosos (...)”. E por todo o Brasil proliferaram: asilo Lauro Sodré, convertido em Colônia Artística, Industrial e Agrícola da Providência em 1899 no Pará; Instituto João Pinheiro em Belo Horizonte aos moldes da Escola Francesa de Mettray – escola – prisão criada em 1840), dentre outras. É possível observar que nestas primeiras instituições pairava uma cultura de repressão e de disciplina militar homogeneizadora.

Em 1902 a polícia do Distrito Federal havia sido dividida em civil e militar sob a intenção de ser modernizada e se tornar mais eficiente na reabilitação e repressão de mendigos, vadios e menores viciosos. E assim essa nova polícia passou a realizar investigações mais detalhadas buscando critérios históricos, de filiação, relações familiares, ocupação, educação, moralidade, dentre outros fatores em relação aos infratores a fim de estabelecer seu “grau de perversão”.

Então ingressamos na era do Código Civil de 1916, onde se marcou a ampliação dos poderes interventores e o Projeto Guanabara de 1917 já permitia, por exemplo, a separação do lar, a destituição do pátrio poder e internamentos por medida profilática para menores em estado de abandono material ou moral, e/ou vítimas de violências.

Assim conclui a sábia professora:

Temos a convicção de que somente a integração decisiva dos poderes judiciário, de promoção social, de educação e de saúde, somada aos saberes da universidade, propiciará o encontro de soluções para a grave situação da infância pobre, excluída, infratora. Urge a busca de um projeto humanista integrado de medidas preventivas e de medidas corretivas dentro da mais avançada concepção psicopedagógica da criança e da adolescência de risco, mesmo estando ainda dentro das iníquas estruturas sociais do país, causa do maior desajuste de nossa infância e adolescência. [MARCILIO, M. Luiza. O menor infrator e os Direitos da Criança no século XX. In: LOURENÇO, M. Cecília França (org.). *Direitos Humanos em dissertações e teses da USP 1934-1999*. São Paulo: EDUSP, 2000, p. 39-49.]

AULA 4: HISTÓRIA E RETROSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DESDE O IMPÉRIO (ATÉ D. JOÃO VI). OS DIREITOS INDIVIDUAIS IMPLANTADOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO DESDE 1824.

A fim de traçar nossa análise histórica da legislação nacional que possa vir a ser considerada inerente aos Direitos Humanos utilizamos as orientações da Comissão de Direitos Humanos da USP, que disponibiliza para consulta a legislação na seguinte ordem cronológica: Lei de Extinção de Tráfico Negreiro no Brasil de 1850²¹²; a Lei do Ventre Livre de 1871; A Lei dos Sexagenários de 1885; A Lei Áurea de 1888, a Lei Afonso Arinos de 1951 e também a Lei CAO, ou Lei Carlos Alberto de Oliveira de 1985.

Antes de iniciar a análise do histórico da legislação nacional propriamente dito consideramos muito importante entender a eficácia prática e sociológica decorrente das Ordenações Filipinas no território nacional. Percebemos como devastadores os efeitos do Código Filipino²¹³,

²¹² Popularmente também conhecida como Lei Eusébio de Queiroz – Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.

²¹³ As Ordenações Filipinas remontaram uma compilação legislativa oriunda da reforma do código manuelino por Filipe II da Espanha, conhecido também como o Rei Filipe de Portugal. Este conjunto de leis foi sancionado em meados do

que vigorou durante o domínio castelhano dos séculos XVI e XVII e continuou a vigorar em Portugal durante Don João IV mesmo após o fim da União Ibérica em 1640, conforme apontamos:

Para ilustrar nosso intuito pesquisamos tipos de crimes cometidos à época em território europeu e apontamos sua correspondência em relação as penas de degredo²¹⁴, para África e Brasil.

Sabemos que hereges e apóstatas possuíam um tratamento específico e eram degradados para Gales, mas a título ilustrativo, transcrevemos²¹⁵ que segundo as disposições do Livro Quinto, Título Terceiro (Dos Feiticeiros), era sancionada com açoites públicos e enviada para sempre para o Brasil por exemplo qualquer pessoa condenada por “invocar em encruzilhada espíritos diabólicos, ou que desse a alguma pessoa a comer ou a beber coisa para querer bem, ou mal a outrem, ou outrem a ele, morresse por isso morte natural”, ou também que não fosse alguma pessoa ousada para que lhe adivinhar lances sorte, nem varas para achar tesouro, ou visse em cristal, espelho, espada ou qualquer coisa reluzente (...), ou trabalhasse de adivinhar em cabeça de homem morto alguma espécie de feitiçaria para fazer dano a alguma pessoa (...).

Ou, por exemplo, aos peões, leia-se “à qualquer pessoa, que desse consentimento a sua filha, que tivesse parte com algum homem para com ela dormir, posto que não fosse mais virgem, fosse açoitada na Vila, e degradada para sempre para o Brasil, e perca seus bens, de modo que estando na lista de exclusão de açoite que mencionados, ou seja sendo considerada pessoas de qualidade, e portanto não estando sujeita aos açoites, haveria somente a dita pena do Brasil”. Veremos mais detalhadamente.

Segundo o Título VII do mesmo Livro, para os que “dissessem mal de seu rei não haveria julgado de outro juiz senão pelo próprio rei, ou pelas pessoas a quem o rei nomeasse, e a pena seria dada conforme a qualidade das palavras, pessoa, tempo, modo e tensão com que tivessem sido ditas, podendo se estender inclusive até a morte (...).

Reforçamos que adaptamos nossa tradução e interpretação ao conteúdo visando uma melhor compreensão contextual e semântica. Seguiu no título VIII -- aos que violassem correspondência do rei, rainha ou de outras pessoas e que disto gerassem prejuízo ou desserviço poderiam ser mandados à morte por isso, ou degradados por até quatro anos à África e riscado dos livros oficiais.

Já em relação aos falsários que produzissem moeda falsa, ou que cerceassem ou desfizessem a moeda verdadeira, incorreriam nos enunciados do Título XII, e caso não fossem condenados a morte e a subsequente perda de todos os seus bens, sendo destinada a metade para quem os acusasse e a outra metade para a coroa, pelo “uso de qualquer maneira sabendo que eram falsas as moedas, comprando ou despendendo por duas vezes o montante de mil réis”, eram degradados para sempre para o Brasil e tinham seus bens confiscados nos mesmos moldes caso fosse legitimamente provado que por três vezes ou mais comprassem com moeda falsa até a quantia de quinhentos réis.

Assim, havia também a previsão do instituto da morte civil, em oposição a morte natural que era aquela que ocorria mediante a execução dos condenados, e na referida morte civil não ocorria a perda da vida, mas a perda de direitos e graduação social, por exemplo pelo degredo ao território colonial.

Segundo o Título XIII, curiosamente também àqueles que cometessem pecados de sodomia, e com alimarias²¹⁶, “de qualquer maneira, queimando e fazendo por fogo em pó, para que nunca de seu corpo e sepultura pudesse haver memória” haveria o confisco de todos os seus bens

século XVII, em torno do ano 1602 e preservou a estrutura das ordenações manuelinas no tocante a suas matérias, e veio a constituir a base estrutural do direito português até a promulgação dos códigos do século XIX, e mais especialmente no caso brasileiro muitas de suas disposições tiveram vigência até a publicação do Código Civil de 1916.

²¹⁴ Nas ordenações filipinas o Livro Quinto foi nosso foco por tratar dos crimes, e elencar as sanções de degredo e a de morte: e a sentença que declarava *morra por ello*, poderia significar a morte civil por meio do degredo. Anotamos que nesta compilação legislativa as mutilações, a marca à ferro ardente são raras, porém as torturas continuavam a ser comumente exercidas pelo açoite, instituto logicamente reservado exclusivamente aos peões, vez que os nobres eram listados em registro oficial nos livros reais não estando sujeitos a tais tratamentos, bem como juizes, procuradores, marqueses, prelados, condes, pajens, pilotos de navios e outros, que completam a lista daqueles que não mereciam o açoite.

²¹⁵ Consultamos o sítio oficial português com o texto compilado e atualizado da referida legislação: <http://www1.ci.uc.pt/ihiti/proj/filipinas/l5p1150.htm>

²¹⁶ Nome genérico dado a toda espécie de animal irracional pelos portugueses.

para a coroa, que considerava neste caso específico que os descendentes, filhos e netos ficavam inábeis e infames assim como os que cometiam o crime de *Lesá Magestade*.

Também o infiel que entrasse em Mosteiro ou tirasse Freira de mosteiro, ou dormisse com ela, ou a recolhesse em sua casa, segundo o Título XV, caso fosse peão morreria por isso, mas caso fosse de mor qualidade, poderia pagar cem cruzados ao mosteiro, mas seria degradado para sempre para o Brasil.

Segundo o Título XVI aos homens de qualquer qualidade, que dormissem com alguma mulher que andasse em casa nobre²¹⁷, ou que entrassem em casa de alguma pessoa para dormir com mulher virgem, ou viúva honesta, ou escrava branca de guarda, poderiam perder toda sua fazenda, metade para a *Camera* oficial e a outra metade para os cativos e ainda sofrer a pena de degredo por cinco anos para o Brasil, caso o morador da casa fosse Seudeiro de linhagem ou Cavalleiro. Mas se o agressor fosse Seudeiro ou pessoa que não coubessem açoites seria degradado por cinco anos à África.

Outrossim de acordo com o Título XVII qualquer homem que dormisse com sua filha ou qualquer outra descendente seria queimado e feito por fogo em pó. E se dormisse com sua irmã, ou madrasta porque estivessem viúvas, ou com sua enteada por sua mãe ser falecida, ou com sua sogra, ainda que a filha já fosse defuncta, morreriam ambos a morte natural. Porém eram degradados os que dormissem com suas parentas, tias, ou mãe, primas, ou irmãs, ou parentes de até segundo grau - as sanções previstas oscilam entre degradação por até dez anos para a África para os homens e para a mulher que também era condenada pelo crime por cinco anos para o Brasil por exemplo. E para aqueles que dormissem com suas cunhadas no primeiro grau de afinidade o degredo seria para ambos de dez anos para o Brasil, só que para diferentes capitanias. Também os juízes e oficiais de justiça que obtivessem conjunção carnal com parentes estariam sujeitos à condenação por meio da corregedoria.

Em consonância ao Título XXIII, para os condenados pelo crime de terem dormido com mulheres órfãs, ou menores que estivessem a seu cargo eram condenados de acordo com sua qualidade. Por exemplo, caso se tratasse de um juiz ou servidor público a pena prevista era a degradação por dez anos para a África e mais o pagamento do casamento merecido em dobro. No caso de tutores ou curadores ou qualquer outra pessoa que dormisse com órfã, ou menor de vinte e cinco anos sob sua guarda (...) seria condenado a pagar o casamento em dobro de acordo com a qualidade da pessoa da mulher, e além disso seria preso e degradado por oito anos para a África. Porém não tendo como satisfazer o dito casamento em dobro seria degradado para sempre para o Brasil, estando sujeito ao instituto do degredo perpétuo.

Também eram expulsos permanentemente para o Brasil tanto os homens que casavam ou dormiam com parentas, criadas ou suas próprias escravas brancas, com quem vivessem, nas hipóteses do Título XXV, quanto aqueles que sacassem armas na igreja ou numa determinada procissão, neste caso particular independentemente da qualidade da pessoa, na hipótese de ocorrência do delito dentro da igreja ou mosteiro, caso sacasse espada ou punhal para ferir outrem, ou em procissão. Na hipótese de um escravo ou um filho brandir arma contra seu senhor ou seu pai e se tal ato causar a morte, o culpado teria as duas mãos cortadas sendo subsequentemente enforcado. Na modalidade tentada, sem a ocorrência de ferimento apenas uma das mãos era decepada, segundo o Título XLI.

Título XLIX, para aqueles que resistissem, ou desobedecessem aos Oficiais da Justiça, ou lhes dissessem palavras injuriosas, as penalidades envolviam desde a morte natural até o degredo ora analisado. Elencamos por fim uma série de ofensas contra a pessoa humana e crimes contra o patrimônio que eram diretamente punidas com a degradação: ferir em tumulto com arma de fogo, lançar desafios, invadir ma moradia, insultar pessoa em seu domicílio, falso testemunho, destruir cercas construídas entre vinhas, oliveiras, macieiras e colheitas de proprietários nobres, entrar numa casa com a intenção de roubar, proteger e ajudar escravos prisioneiros a fugir, e vender propriedades de outrem.

²¹⁷ Casa de Paço.

E assim gradativamente foi se compondo a população no Brasil. Observamos também a previsão de degredo para pessoas que realizassem agrupamentos tumultuosos, para comerciantes que rompiam acordos, falsificadores de escrituras, fraudadores e corruptos de um modo geral²¹⁸.

Sabendo que Portugal já havia abolido a escravidão na metrópole, desde 1761²¹⁹, conforme estudamos em nosso capítulo inicial histórico, grifamos que o instituto escravista se fortaleceu como nunca pelos quase dois séculos subsequentes na colônia, e ousamos dizer que até os dias atuais pode ser encontrado de forma vestigial e oculta nos bastidores das estruturas de opressão e poder das relações de trabalho capitalistas.

A Lei de Extinção do Tráfico Negreiro no Brasil, cujo objetivo foi estabelecer medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império, decretada por Dom Pedro em setembro de 1850 enunciava em seu artigo primeiro que: “As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação está proibida pela Lei de sete de novembro de 1831²²⁰, ou havendo-os desembarcado, serão apreendidas pelas autoridades, ou pelos navios de guerra brasileiros e consideradas importadoras de escravos. Aquelas que não tiverem escravos a bordo, porém que se encontrarem com os sinais de se empregarem no tráfico de escravos, serão igualmente apreendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos”.

A referida lei definiu então a autoria do crime de importação, admitindo também a modalidade tentada em seu artigo terceiro por parte do dono, capitão ou mestre, piloto e o contramestre da embarcação, e ainda o sobrecarga, e definindo ainda como cúmplices a equipagem, e os que coadjuvassem para o desembarque de escravos no território brasileiro ou mesmo na ocultação de fato ao conhecimento da autoridade, fosse para subtrair à apreensão no mar, fosse em ato de desembarque, em sendo perseguidos.

Assim a importação de escravos no território passou a ser considerada como pirataria por força de lei, passando em tese a ser passível de punição pelos tribunais com as penas declaradas de acordo com o artigo terceiro da Lei de sete de novembro de 1831²²¹. Também as tentativas e a cumplicidade seriam punidas. Para estimular a extinção do tráfico o governo previu a venda, com toda a carga encontrada a bordo, dos barcos empregados no desembarque, ocultação ou extravio de escravos a fim de recompensar os apesadores. O governo, verificando o julgamento de boa presa, poderia retribuir a tripulação da embarcação apesadora com a soma de quarenta mil réis por cada africano apreendido.

O artigo sexto da mesma lei de extinção já possuía em si uma contradição paradoxal no tocante a destinação dos escravos apreendidos que em teoria seriam reexportados por conta do Estado para os seus portos originais: enquanto essa exportação não se verificasse o dispositivo

²¹⁸ Por exemplo, o degredo era perpétuo para aqueles que molhassem ou colocassem terra no trigo para aumentar o peso, caso o montante da mercadoria fosse igual ou inferior a 10 mil réis.

²¹⁹ Ao declarar libertos e forros os escravos que entrassem em Portugal, porém a nosso ver não chegando a configurar como primeiro passo para a abolição da escravatura.

²²⁰ A Lei Feijó representou a legislação inicial a proibir o tráfico de escravos, e estabeleceu em seu artigo primeiro que todos os escravos que entrassem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficariam livres, porém com as seguintes exceções: os escravos matriculados no serviço de embarcações pertencentes a país, onde a escravidão fosse permitida, enquanto empregados no serviço das mesmas embarcações (parágrafo primeiro); e os que fugissem do território, ou embarcação estrangeira, os quais deveriam ser entregues aos senhores que os reclamassem, e reexportados para fora do Brasil. Na prática tratou-se de lei desprovida de eficácia pois já em 1837, o tráfico escalou e já atingia proporções maiores proporções. A lei ficou popularmente conhecida como uma “*lei para inglês ver*”. Em virtude dos números da escravidão terem escalado, já no ano de 1845, a Inglaterra expediu a Lei Bill Aberdeen visando interceder por meio da extensão de sua jurisdição marítima sobre navios suspeitos de pirataria e contrabando de escravos o quê no território do Brasil apenas contribuiu para fortalecer a clandestinidade da escravidão.

²²¹ Ou seja os importadores de escravos no Brasil incorreriam em tese na pena corporal do art. 179 do Código Criminal do império correspondente a parte dos crimes públicos imposta aos que reduzem à escravidão pessoas livres, e na multa de 200\$000 por cabeça de cada um dos escravos importados, além de supostamente pagarem as despesas da reexportação para qualquer parte da África; reexportação, que o Governo promoveria efetivamente e com a maior possível brevidade, contratando as autoridades africanas para que lhes dessem asilo. E os infratores responderiam cada um por si, e por todos. Nos valendo anotar também que o Código Penal do Império aceitava socialmente tanto a pena de morte, quanto a de Gales, e prisão com trabalho, perpetua, banimento, degredo, desterro, além das multa, açoites, e suspensão ou perda de emprego. E a pena capital prevista era dada pela força e publicamente. Os condenados, em grande parte os oprimidos, e nunca os referidos “contrabandistas” eram conduzidos pela rua acompanhados pelo juiz criminal do lugar junto de seu escrivão e soldados até que fossem enforcados e os corpos eram entregues aos familiares.

previa seu emprego em trabalho debaixo da tutela do governo, porém sendo expressamente proibida a concessão de seus serviços a particulares.

Os apresamentos de embarcações, assim como a liberdade dos escravos apreendidos em alto mar ou na costa antes do desembarque, no ato dele, ou imediatamente depois em armazéns e depósitos eram processados e julgados em primeira instância pela Auditoria da Marinha e em segunda pelo Conselho de Estado, e o Governo expedia em forma de Regulamento as formalidades dos julgamentos poderia criar auditorias por sua conveniência.

A Lei do Ventre Livre datada de 1871 representou na prática um tímido passo na direção do fim da escravidão. Seu projeto foi proposto pelo gabinete conservador presidido pelo Visconde do Rio Branco em maio e quatro meses depois em setembro, após ter sido aprovada pela Câmara a lei número 2040 foi também aprovada pelo Senado. A referida lei assim dispõe: “Declara de condição livre os filhos de mulher escrava²²² que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e, sobre a libertação anual de escravos”. Decretada pela princesa imperial regente, em nome de Don Pedro II passou a considerar em seu artigo primeiro então, os filhos da mulher escrava que fossem nascidos no Império como de condição livre.

A referida lei fixou uma indenização devida pelo Estado aos senhores, o quê conforme vimos foi o argumento central na justificativa de Rui Barbosa ao autorizar a destruição dos autos da escravidão posteriormente, a alegar que estaria supostamente protegendo o Brasil, quando na prática o quê ocorreria seria a destruição de nossa memória histórica, sob a alegação de estar evitando a chuva de pugnações judiciais dos senhores no tocante a estas indenizações devidas pelo Estado, o que sobrecarregaria o aparato judiciário.

No parágrafo primeiro se estabeleceu e fixou o quantum de que “os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor de idade até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar a idade de oito anos e, se não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.”

O que buscamos problematizar e nos vimos forçados a evidenciar com nossa pesquisa foi o tamanho do desvio encontrado na mentalidade dos brasileiros ao considerar que a indenização devida pela abolição seria para os senhores e não no sentido mínimo de compensar os ex-escravos por tamanho desrespeito e violação de suas próprias vidas e maiores bens... A nós foi impossível encontrar uma resposta satisfatória, e o único horizonte plausível nos pareceu mesmo através do Direito à Educação em Direitos Humanos.

Essa lei chegou a considerar absurdamente a nosso ver que qualquer dos menores poderia remir-se do ônus de servir, mediante prévia indenização pecuniária, que por si ou por outrem ofereça ao senhor de sua mãe, procedendo-se à avaliação dos serviços pelo tempo que lhe restar a preencher, se não houver acordo sobre o quantum da mesma indenização e ainda dispôs que cabia aos senhores criar e tratar dos filhos que as escravas possam ter quando aquelas estivessem prestando serviço, e que tal obrigação cessaria logo que findada a prestação dos serviços das mães e ainda que se as mesmas falecerem dentro daquele prazo, o quê era muito comum, seus filhos seriam postos à disposição do governo. Aqui propomos um simples exercício de reflexão a provocar: como uma criança por si poderia oferecer indenização ao senhor de sua mãe em troca de sua liberdade? Para nosso estudo esta lei se demonstrou tão ofensiva aos escravos quanto o próprio

²²² Anotamos mais uma vez que em média com o valor de um dobrão, moeda que pesava geralmente trinta e três gramas de ouro, se poderia comprar uma escrava de 14 anos, ou dois escravos homens adultos. Ou seja, a mulher era mais sobçada e valorizada como mercadoria pelos mercadores de escravos.

instituto da escravidão pois na prática grande foi o número de escravos que não pôde formar seu pecúlio²²³.

No parágrafo quarto do dispositivo inicial encontramos a previsão de que “se a mulher escrava obtiver liberdade, seus filhos menores de oito anos lhe serão entregues, exceto se preferir deixá-los e o senhor anuir a ficar com eles”. E daí em diante a lei vem a tratar de direitos de sucessão necessária e destinação no tocante a ex- escravos.

O artigo terceiro trata da libertação anual dos escravos em cada província imperial na proporção correspondente à quota anualmente disponível do fundo destinado à emancipação. Tudo atrelado ao fundo econômico destinado a indenizar os senhores: mais uma prova de que tudo foi organizado sob a ótica do poder opressor e de que o escravo nunca foi considerado a luz da dignidade humana.

A Lei do Ventre Livre ainda veio a regulamentar a inspeção dos Juízes de Órfãos nas sociedades de emancipação já organizadas e que de futuro se organizassem, porém veio a considerar apenas que as referidas sociedades teriam privilégio sobre os serviços dos escravos que libertasse para a indenização do preço da compra. A mesma Lei veio a considerar de primeira mão já libertos os escravos: pertencentes à Nação; dados em usufruto à Coroa; das heranças vagas e aqueles abandonados por seus senhores e também a determinar o procedimento sumário nas causas em favor da liberdade.

No ano de 1885, mesmo sendo uma lei de pouco efeito prático já que libertava escravos que por sua idade tinham sua força de trabalho muito desvalorizada, a Lei dos Sexagenários foi decretada e provocou grande resistência dos senhores de escravos e de seus representantes na Assembléia Nacional²²⁴, ao objetivar expressamente regular a extinção gradual do elemento servil da sociedade.

Esta lei na prática veio a promover nova matrícula dos escravos e esta nova inscrição seria realizada tendo em vista as relações nos moldes da averbação em virtude da Lei anterior, de 1871, meio de registro das antigas matrículas. Na prática a lei conteve uma tabela anexada que colhia taxas dos senhores a compor a verba do fundo de emancipação que veio a criar, mas que na prática retroagia aos escravos que tinham que arcar com as despesas de suas respectivas alforrias e muitas vezes não possuíam o pecúlio. O valor dos indivíduos do sexo feminino declarados estaria sujeito ao abatimento de 25% sobre os preços da tabela anexada.

A lei então veio a considerar que não poderiam mais ser dados à nova matrícula os escravos de sessenta anos de idade em diante. Porém ainda inscreveu os mesmos em arrolamento especial para: cumprir com as obrigações do artigo terceiro, ou seja, prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de mais três anos a título de indenização por sua respectiva alforria – sendo permitida a remissão dos mesmos serviços mediante o pagamento do valor não excedente à metade do valor arbitrado para os escravos da classe de 55 a 60 anos de idade.

Para fazer cumprir a execução da lei as medidas regulamentares expressas na mesma enumeram direitos e obrigações dos libertos para com os seus ex- senhores e vice- versa, direitos e obrigações dos demais libertos sujeitos à prestação de serviços e daqueles a quem esses serviços deviam ser prestados e previam intervenção dos Curadores Gerais por parte do escravo, quando este fosse obrigado à prestação de serviços, e as atribuições dos Juízes de Direito, Juízes Municipais e de Órfãos e Juízes de Paz nos casos em que tratou a presente lei.

A Lei Áurea de 1888 veio a declarar extinta a escravidão no Brasil desde a data de 13 de maio do mesmo ano e revogar as disposições em contrário, mandando a todas as autoridades a quem seu conhecimento e execução pertencesse que a cumprisse a guardar o que inteiramente nela se continha.

No ano de 1951, mais precisamente em julho, foi incluída entre as contravenções penais, consideradas como crimes leves pelo ordenamento jurídico nos dias de hoje, ou uma espécie de crime-anão para o contexto atual, a prática de atos resultantes de preconceitos de raça²²⁵ ou de cor.

²²³ Que poderia ser formado a partir de doações, legados e heranças e com o que, por consentimento do senhor, obtivessem de seus trabalhos e economias particulares.

²²⁴ A Lei nº 3270 foi aprovada em 1885 e ficou conhecida como a Lei Saraiva-Cotegipe.

²²⁵ Conforme vimos nos estudos do professor Celso Lafer que aqui reverenciamos em nosso trabalho, o próprio uso do termo de forma oficial já comporta em si certo grau de preconceito institucionalizado.

Porém no contexto em que ocorreu veio a especificar tipos penais dentre outros a fim de evitar a apartação: a recusa por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno por preconceito – responsabilizando nestes casos o diretor, o gerente ou qualquer responsável pelo estabelecimento. As penas de prisão simples de três meses até um ano foram previstas para estes casos concretos, bem como a aplicação de multas de até vinte mil cruzeiros.

Obstar o acesso de alguém a qualquer cargo de funcionalismo público ou ao serviço militar por preconceito também passou a gerar a perda do cargo por parte do contraventor, depois de apurada sua responsabilidade em inquérito regular e a negação de emprego pelo mesmo motivo nas autarquias, sociedades de economia mista, empresas concessionárias de serviços públicos, ou em empresas privadas passou a ser suscetível a multa de até cinco mil cruzeiros somada a perda do cargo do contraventor. E inaugurou-se também a possibilidade de suspensão do funcionamento dos estabelecimentos particulares onde a reincidência ocorresse por parte do juiz de direito.

Em 1985 a Lei CAO, ou Carlos Alberto de Oliveira, veio a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, cor, sexo ou de estado civil dando nova redação à Lei Afonso Arinos anterior, estendendo sua aplicabilidade.

Marcos legais e históricos da legislação da educação

Agora teceremos um breve retrospecto sobre a legislação relacionada à Educação no Brasil, vez que não encontramos diretamente qualquer menção à Educação em Direitos Humanos.

A partir da Lei de 15 de Outubro de 1827 e do Ato adicional de agosto de 1834 D. Pedro I mandou criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Essas escolas passaram a ser gerenciadas pelos Presidentes das províncias, em Conselho oficial e com audiência das respectivas Câmaras até que o exercício dos Conselhos Gerais de Educação fossem efetivados, e a marcar o número e localidades das escolas, gozando de poderes locais para extinguir as que existissem em locais pouco populosos e remover os Professores delas para que as que fossem criadas num ambiente mais populoso onde mais fossem aproveitados.

Essa mesma lei em seu artigo segundo fixou a taxa dos ordenados dos professores por parte dos Presidentes, por meio de emanções do Conselho oficial, regulando-os entre 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, pela presença da Assembléia Geral para a aprovação.

Definiram-se as escolas como inerentes ao ensino mútuo nas capitais das províncias; em sendo também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, onde possível seu estabelecimento. Segundo o artigo quinto da mesma lei, para as escolas do ensino mútuo seriam aplicados os edifícios, que coubessem com a suficiência nos lugares delas, sendo arranjadas com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tivessem a necessária instrução deste ensino estariam sujeitos a instrução em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Seria função original dos professores ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana segundo esta lei, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

O artigo sétimo definiu que os que pretendessem ser promovidos nas cadeiras seriam examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proveriam o que fosse julgado mais digno e dariam parte ao Governo para sua legal nomeação. E só seriam admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estivessem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Houve ainda a previsão de gratificação anual aos professores concedidas pelos Presidentes em Conselho, criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas em que os Presidentes de Conselho julgassem necessário, equiparação dos provimentos das Mestras e Mestres, bem como o caráter vitalício destes provimentos.

O ato adicional de agosto de 1834 por sua vez veio a criar a Regência Uma e alterou a organização política e administrativa do Império ao conferir maior autonomia as Províncias. E a educação primária e secundário passou para a órbita das Assembléias Provinciais. A educação superior e a educação do distrito da Corte no Rio de Janeiro ficaram sob a responsabilidade da União, representada pelo Ministério do Império e Interior.

Em seu artigo décimo estabeleceu a competência das Assembléias para legislar sobre: Parágrafo segundo: Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. Parágrafo sétimo: Sobre a criação, supressão e nomeação para os empregos municipais e provinciais, e estabelecimentos dos seus ordenados.

Sendo empregos municipais e provinciais todos os que existissem nos municípios e províncias, à exceção dos que dissessem respeito à arrecadação e dispêndio das rendas gerais, à administração da guerra e marinha e dos correios gerais; dos cargos de presidente de províncias, bispo, comandante superior da guarda nacional, membro das relações e tribunais superiores e empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade com a doutrina do parágrafo segundo do mesmo artigo décimo. Grifo nosso.

Por uma história do voto²²⁶ associada ao acesso ao sistema educacional no Brasil e sua relação direta com o analfabetismo²²⁷ desde o período final do Império Brasileiro e meados da época da República Velha, citamos as seguintes fontes materiais de Direito como objetos de estudo: a Constituição Federal de 1891, o Código Eleitoral de 1932, as Constituições Federais de 1934, 1937, 1946 e 1967, a Lei de 1985, a Constituição Federal de 1988, a Lei de 1989 e a Emenda Constitucional de 1997.

O professor Carlos Alberto Jamil Cury em seus estudos sobre a História do Direito à Educação bem explica o interesse da elite econômica brasileira desde a República²²⁸ na manutenção do *status quo ante* ao considerar que mesmo com declarações e inscrição em lei desde

²²⁶ A Lei Saraiva ou Lei do Censo, de janeiro de 1881, <<http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>>, veio a determinar o voto direto nas eleições em todo o Reino a partir de critérios exclusivos de renda dos indivíduos, a instituição do título de eleitor e o alistamento dos eleitores, vindo a abolir as nomeações dos senadores e deputados e todo o sistema de eleições indiretas anterior, mediante a implantação do voto secreto. O Decreto nº 8.213, de 13 de agosto de 1881 que veio a regular sua execução considerou a figura da incapacidade moral como hipótese de suspensão dos direitos políticos em seu artigo segundo e o costume da época assim considerava os analfabetos. Como hipótese de inclusão e alteração no alistamento porém, um analfabeto poderia mediante pedido de outro eleitor pelo mesmo indicado. A fonte de publicações oficial do Tribunal Superior Eleitoral considera que a partir do alistamento de 1882 passou a ser exigida dos cidadãos a capacidade de leitura e escrita, a qual na prática somente cerca de vinte por cento dos homens possuíam.

²²⁷ O professor Cury revela que historicamente as elites se utilizam da restrição de eleições e manipulação publicitária das massas de analfabetos funcionais e semi- analfabetos para manipular eleições. E citamos para elucidar, alguns números: segundo a Revista de Informação Legislativa, v.2, n. 8, p.237 -254, de dezembro de 1965 do Senado Brasileiro, <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/180637>>, que trata da obra de Rogério Costa Rodrigues “O voto do analfabeto face às constituições republicanas do Brasil” temos que em 1887, considerando-se os analfabetos mas fazendo uso de critérios de renda também o número de eleitores se aproximava dos 220.000, cerca de 1,5% da população. Já no ano de 1960, os 15.543.481 de eleitores não compunham os 25% da população. Segundo o Anuário Estatístico do Brasil publicado pela UNESCO em 1980, página 48 (Rio de Janeiro: IBGE, 1980), no ano de 1976 haviam no Brasil 15.644.700 analfabetos acima de 15 anos, correspondentes a 24,3% da população. Segundo Arlindo Correa presidente do MOBREAL em 1978, aproximadamente 13 milhões de adultos não possuíam título eleitoral no Brasil. Após a criação de conceitos como analfabetismo funcional e semi- analfabetismo a magnitude da complexidade do cálculo aumentou exponencialmente segundo constatamos. Sabemos que o voto é direto, secreto, universal e periódico por cláusula pétrea no Brasil, porém para o analfabeto hoje o voto e o alistamento eleitoral são facultativos segundo o art. 14, parágrafo primeiro, inc. II, “a”, pois o voto obrigatório não está fossilizado na CF/88.

²²⁸ Sua pesquisa demonstra o instituto do direito à educação, como direito declarado por legislação a se remeter ao final do século XIX e meados do XX. E que “seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito”. O professor aponta a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não somente como estratégia das classes dirigentes que teriam descoberto, na solução coletiva, vantagens que o sistema anterior de autoproteção não continha, mas que os direitos educacionais seriam também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que identificariam em sua instituição o meio de participação na vida econômica, social e política. Anota ainda que *algumas tendências afirmam a educação como um momento de reforma social em cujo horizonte estaria a sociedade socialista, e para outras tendências, a educação, própria da classe operária e conduzida por ela, indicava uma contestação da sociedade capitalista e antecipação da nova sociedade.*

1934 quando surge o embrião do que se reconheceria²²⁹ em termos de direito à educação como direito público subjetivo em 1988, até os dias de hoje:

(...) o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão "fora do contrato" ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos²³⁰.

Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza.

Essa ótica nos pareceu muito coerente com nossas pesquisas pois tanto quanto o sábio professor dotado de profunda visão histórica também acusamos as elites “preocupadas mais com o seu enriquecimento econômico e preservação de seus privilégios”, a desconsiderar a importância efetiva da educação. A título do exemplo invocado pelo mesmo artigo de que no Brasil por exemplo, no que tange a educação primária, durante mais de meio século “após sua independência de 1822 ainda era proibida, aos negros escravos, índios, e as mulheres²³¹ enfrentarão muitos obstáculos por causa de uma visão tradicionalmente discriminatória quanto ao gênero”.

AULA 5: COMISSÕES DA VERDADE E ANISTIA

Para nossa pesquisa sobre a atuação e o papel das Comissões da Verdade, dois documentos, dentre outros, foram utilizados como base e nos inspiraram a realizar essas investigações: a obra *Direito à memória e à verdade*, elaborada e distribuída pela Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, publicação de quinhentas páginas fruto de parceria entre a Unesco e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, a nós distribuída gratuitamente; e *A luta pela anistia*, publicada pela editora Unesp e fruto da parceria entre a Imprensa Oficial e o Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ambas criticam fortemente o período da ditadura militar brasileira e nos estimularam ainda mais a acreditar num caminho trilhado pelo direito à Educação em Direitos Humanos.

Segue nosso estudo sobre a documentação:

A temática dos Direitos Humanos, que antes da ditadura era quase ausente na agenda política nacional, passou a representar um ponto de vulnerabilidade do regime militar, sobretudo a partir dos anos 1970. Acumularam-se e se tornaram cada vez mais confiáveis denúncias sobre torturas relatadas por presos políticos que sobreviveram. Cresceu o desgaste da imagem do Brasil no exterior e, principalmente, a pressão que a hierarquia da Igreja Católica exerceu em torno do assunto.

Em 2008, importantes debates se realizaram em comemoração aos 30 anos da Lei da Anistia, registrados na publicação *A Luta pela Anistia*, organizada por Haike R. Kleber da Silva (São Paulo, Unesp/Arquivo Público do Estado de São Paulo/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009). Destacamos a seguir algumas ideias postuladas pelos autores que se debruçaram sobre o processo da anistia brasileira.

²²⁹ Lembrando que em 1967, o ensino fundamental primário já havia passado de quatro para oito anos obrigatórios, sendo obrigatório e gratuito e tendo garantido seu acesso por meio do sistema judicial para sua exigência.

²³⁰ Em seu artigo: CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença, *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n. 116, pp. 245-262 (página 09).

²³¹ O próprio direito ao sufrágio das mulheres só veio a ser assegurado em 1932 no Brasil, com o advento do Decreto 21076/1932 em virtude das pressões dos movimentos sociais, que tornaram este direito facultativo ao gênero, porém só sendo possível num primeiro momento a mulheres casadas ou viúvas, e solteiras com renda própria, até a instituição do Constituição Federal de 1934. Somente em 1946 o voto veio a se tornar obrigatório definitivamente às mulheres.

No artigo “Desarquivando a anistia”, Maria Lúza Tucci Carneiro chamou a atenção para o fato de a história da repressão e da resistência políticas brasileiras ainda estar por ser escrita, pois depende, em grande parte, do processo de democratização do Brasil, e esse processo se mostra lento e gradual. Exemplo dessa debilidade está nas dificuldades enfrentadas por familiares de mortos e presos desaparecidos que, desde 1985, tentam liberar os arquivos da ditadura militar, muitos dos quais ainda permanecem secretos. Além disso, acentuou a professora, esses arquivos, quando liberados, dependerão de pesquisas sistemáticas dedicadas a identificar essas violações dos Direitos Humanos perpetrados pelo Estado.

Tucci chama atenção para o complexo trabalho de análise do emaranhado de informações, muitas vezes desconectadas. Localizar documentos que comprovem as prisões arbitrárias, a tortura e os assassinatos não é tarefa fácil. Aponta: “Temos que aprender a ler nas entrelinhas, em busca de indícios e sinais. Relatórios, fotografias, telegramas, jornais, ofícios, pôsteres e panfletos compõem hoje um importante *corpus* documental que pode nos ajudar a avaliar os mecanismos de repressão sustentados pelo Estado brasileiro, assim como redimensionar os movimentos de resistência ao autoritarismo em diferentes períodos da história contemporânea do Brasil” (p. 338).

Enfaticamente, Tucci reafirma que os familiares dos mortos e desaparecidos e o povo brasileiro, na sua totalidade, tem direito à informação, à verdade e à memória.

No texto “Mulheres na luta pela anistia: um exemplo, a Comissão de Mães em defesa dos Direitos Humanos”, Zilah Wendel Abramo ressaltou a participação das mulheres na luta pela anistia, recordando a situação herdada pelos estudantes em decorrência da ditadura militar:

Nossos filhos herdaram uma universidade desfigurada: as organizações estudantis estavam destroçadas, os canais de comunicação e de participação bloqueados, a comunidade universitária privada de muitos dos seus valores mais representativos – vítimas que haviam sido de expurgos e de perseguições policiais; a autonomia universitária estava duramente atingida. Em tudo isso, um clima de amedrontamento em que vicejavam as mentiras oficiais e os grandes silêncios. (p. 104)

Abramo também destacou momentos marcantes da luta pelos Direitos Humanos na anistia: a chegada de Flávia Schilling, libertada da prisão no Uruguai; a epopeia de Teotônio Vilela e do cardeal D. Paulo Evaristo Arns em visitas aos presídios; a coragem da inesquecível Madre Cristina, quando, apesar de sua fragilidade, encontrou forças para enfrentar e expulsar um torturador que tinha se infiltrado numa reunião no Sedes Sapientiae; o comício que reuniu 10 mil pessoas na Praça da Sé, entre outros eventos de grande importância histórica.

A socióloga lembrou da emocionante passeata em homenagem às mães da Praça de Maio. Só mulheres participaram: todas vestidas de preto, cada uma levando na cabeça um lenço branco com o nome de um dos mortos ou desaparecidos, vítimas do terror argentino. Ela narrou: “O desfile aconteceu em silêncio, e só se ouvia, de quando em quando, o barulho de instrumentos de percussão chamados matracas, idéia da atriz Ruth Escobar, que as havia encomendado na Penitenciária do Estado. As mulheres foram do teatro municipal ao Largo de São Francisco, onde os homens (maridos, pais, amigos, companheiros) esperavam. Por onde passaram, os populares abriram caminho, respeitosos, emocionados” (p. 105).

Em “Ditadura militar, anistia e a construção da memória social”, Jean Rodrigues Sales retomou criticamente ideias que tentam interpretar o período ditatorial de modo a buscar o esquecimento das atrocidades do regime e a isentar os militares pela ditadura instaurada em 1964, e aprofundada em 1968:

- 1) Tendência à incorporação no discurso dos militares de que o golpe de 1964 foi reação à quebra de duas dimensões da legalidade: a do país, ameaçada pelo avanço dos movimentos sociais infiltrados por idéias comunistas; e a das forças armadas, que sofriam com a insubordinação dos militares de baixa patente.
- 2) Apresentação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, como reação dos militares à radicalização de setores das esquerdas brasileiras, que pegaram em armas.

Implícita nessa interpretação está a defesa de que, caso a esquerda não tivesse optado pelo caminho das armas, não teria havido o recrudescimento do regime.

- 3) Equivalência entre a violência dos militares e a praticada pelos militantes de esquerda, chamados de “terroristas”. Essa perspectiva apareceu de forma mais clara no questionamento de indenizações recebidas por ativistas ou familiares perseguidos no período ditatorial e na comparação com a situação dos militares que, também atingidos pela violência das esquerdas, não teriam recebido o mesmo tratamento dispensado aos militantes de esquerda. “De acordo com esse raciocínio, poderíamos concluir, por exemplo, que os militares que torturaram e mataram os militantes na região do Araguaia mereceriam o mesmo tratamento que os familiares dos que foram mortos, o que não me parece ser eticamente aceitável), considerou Sales (p. 23).

Sales nos mostrou como, em contraposição a essas interpretações, nos últimos anos temas como o da reparação aos familiares dos mortos e desaparecidos, a localização dos restos mortais de seus entes, a abertura dos arquivos militares relativos ao período ditatorial, a validade ou não da anistia para os torturadores entraram na pauta do debate político brasileiro.

O Grupo Tortura Nunca Mais, por exemplo, apresenta entre seus objetivos (que também atestam a atualidade das discussões recorrentes do processo de anistia brasileiro): a luta contra as violações dos Direitos Humanos; o apoio e a solidariedade às pessoas que lutam pela causa dos Direitos Humanos no mundo; o intercâmbio de experiências e informações com entidades de Direitos Humanos nacionais e internacionais; assistência – física e psicológica – a pessoas atingidas pela violência organizada; a reconstituição da história de nosso país durante o período da ditadura, esclarecendo as circunstâncias das prisões, torturas, mortes e desaparecimentos ocorridos naquele período.

Também é preciso destacar a criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos, cuja história é descrita na publicação *Direito à memória e à verdade. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos* (Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007), que trouxe a público o relatório produzido pela Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Esse “dossiê” serviu como base e ponto de partida para os trabalhos de análise realizados pela Comissão Especial.

A publicação trouxe um histórico da Doutrina de Segurança Nacional, seguida pelos governos militares. Mostrou como, no Brasil, sucessivas Leis de Segurança Nacional, sob a forma de decretos-leis -- uma em 1967 (decreto-lei 314) e duas em 1969 (decretos-lei 510 e 898) -- funcionaram para dar cobertura jurídica à escalada repressiva.

O espírito geral dessas versões da Lei de Segurança Nacional indicava que o país não podia tolerar antagonismos internos e associava a vontade da Nação e do Estado com a vontade do regime. Se o alvo inicial eram apenas os opositores no plano partidário e na luta política clandestina, a lei terminaria fulminando também a liberdade de imprensa. Ao estabelecer que os jornais e as emissoras de rádio e televisão deviam contribuir para o fortalecimento dos objetivos nacionais permanentes, abriu-se caminho para proibi-los de divulgar críticas contra autoridades governamentais porque não poderiam indispor a opinião pública contra elas.

A Doutrina de Segurança Nacional se assentou na tese de que o inimigo da Pátria não era mais externo, e sim interno. Não se tratava mais de preparar o Brasil para uma guerra tradicional, de um Estado contra outro. O inimigo poderia estar em qualquer parte, dentro do próprio país, ser um cidadão nacional. Para enfrentar esse novo desafio, estruturaram diversos aparatos repressivos, que incluíram práticas de tortura e morte. Diferentes conceituações de guerra – guerra psicológica adversa, guerra interna, guerra subversiva – forma utilizadas para a submissão dos presos políticos e julgamentos pela Justiça Militar.

É necessário ressaltar que, ao longo dos 21 anos de regime de exceção, em nenhum momento a sociedade brasileira deixou de manifestar seu sentimento de oposição, pelos mais diversos canais e com diferentes níveis de força. Passeatas estudantis se repetiram em quase todos os estados do Brasil. Também, em São Paulo, em 1968, estudantes da USP, na Rua Maria Antonia, enfrentaram a polícia e alunos da Universidade Mackenzie, sede do Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Dias depois, ocorreu ocupação policial que deixou o antigo prédio universitário praticamente destruído. Em 12 de outubro, a polícia invadiu um sítio em Ibiúna, no interior do

estado, onde se realizava, de forma clandestina, o 30º Congresso da UNE. Foram presos entre 700 e 1.000 pessoas, incluindo-se a quase totalidade de suas lideranças nacionais. Muitas outras ações de resistência se realizaram.

A institucionalização dos Direitos Humanos na ordem internacional

Na ordem internacional, a institucionalização dos Direitos Humanos teria origem no sistema de proteção de Direitos Humanos inglês, organizado em torno de políticas pioneiras em nome da segurança nacional²³². A crítica dos conservadores em relação ao sistema inglês geralmente é realizada no sentido de que o enfoque dado é muito mais na figura de se amenizar a punição dos violadores dos Direitos Humanos do que nos direitos da pessoa das vítimas. Dessa forma, identificamos que a equidade permeia a noção de cidadania em oposição à de nacionalismo. Dentre os demais direitos históricos, listamos os institutos e seus principais dispositivos legais²³³: à luz do Ato de Direitos Humanos de 1998, que no mesmo ano veio a abolir, por exemplo, a pena capital de morte e a integrar o ordenamento jurídico inglês à Convenção Européia de Direitos Humanos no que tange às leis domésticas. Uma corte inglesa, por exemplo, hoje goza do poder de invocar a referida convenção para suprir determinada lacuna. Ressaltamos que, quando se tratar de Ato do Parlamento, é lógico que por regra geral deve estar em consonância a Legislação de Direitos Humanos; porém caso ocorra conflito, a corte inglesa não poderia simplesmente denegar o ato do Parlamento, mas apenas realizar uma “declaração de incompatibilidade”, sem força de mandamento. Há ainda a terceira via componente do sistema inglês de tutela dos Direitos Humanos: a legislação de segurança que regulamenta a guerra contra o terrorismo.

Existem três principais instituições nacionais de Direitos Humanos no Reino Unido que foram oficializadas em seu *status* pelo Comitê de Coordenação Internacional das Instituições Nacionais de Direitos Humanos – *International Co-ordinating Committee of NHRIs*, que são:

- a Comissão de Direitos Humanos da Irlanda do Norte²³⁴, cujo mandamento maior é inerente à defesa de Direitos Humanos na Irlanda do Norte por meio de pareceres consultivos em legislação e políticas públicas, a prover assistência judiciária para indivíduos e intervindo diretamente em litígios, muitas vezes conduzindo estes litígios em sua própria titularidade, e ainda em publicações, pesquisa, investigações, monitoramento de padrões de cumprimento internacional, educação e treinamentos;
- a Comissão de Igualdade e Direitos Humanos²³⁵, que lida com questões de antidiscriminação e igualdade na Inglaterra, na Escócia e no país de Gales, e com assuntos de Direitos Humanos mais específicos, com exceção somente daqueles devolvidos pelo Parlamento Escocês;
- a Comissão Escocesa de Direitos Humanos²³⁶ estabelecida por ato do Parlamento Escocês em 2006 e que se tornou totalmente operacional a partir de dezembro de 2008²³⁷. A referida

²³² Cujas raízes mais profundas remetem à Bill of Rights de 1689. “Promulgado exatamente um século antes da Revolução Francesa, o Bill of Rights pôs fim, pela primeira vez, desde o seu surgimento na Europa renascentista, ao regime da monarquia absoluta, no qual todo poder emana do rei e em seu nome é exercido”. (Comparato, 2010).

²³³ Direito à vida (Lei de Acidentes Fatais de 1976 -- Fatal Accidents Act e Lei do Suicídio de 1961 -- Suicide Act), liberdade de expressão e consciência (pela Convenção Européia de Direitos Humanos), livre assembleia (Leis de Ordem Pública de 1936 e 1986 -- Public Order Acts, Lei da Polícia e Crime Organizado), privacidade pessoal (Lei Criminal de 1977, Lei de Proteção ao Despejo de 1977, Lei Reguladora de Poderes Investigatórios -- Criminal Law Act, Protection from Eviction Act e Regulation of Investigatory Powers Act), proibição de buscas ou ataques arbitrários e integridade corporal (Lei de Evidência Criminal de 1984 e Lei de Justiça Criminal e Ordem Pública de 1994 (Police and Criminal Evidence Act, Criminal Justice and Public Order Act); respeito pela vida familiar privada e integridade corporal (Lei de Ofensas contra a Pessoa de 1961 e Lei das Crianças de 1989 -- Offences against the Person Act e Children Act), liberdade pessoal, livre associação (Lei de Prevenção ao Terrorismo de 1989 -- Prevention of Terrorism Act), participação no governo (Lei de Representação das Pessoas de 1983 -- Representation of the People Act); proteção legal, propriedade, direitos econômicos e sociais (Lei de Educação de 1944 e Lei do Salário Mínimo de 1988 -- Education Act e National Minimum Wage Act); reconhecimento de gênero (Legislação da Comunidade Européia), conferidos pela lei da União Européia, pela legislação internacional, e participação em tratados de Direitos Humanos.

²³⁴ A Northern Ireland Human Rights Commission – NIHRC, <<http://www.nihrc.org>> foi estabelecida em 1999 pelo Northern Ireland Act, expedido no ano anterior de 1998 e que implementou elementos do Acordo de Belfast: seus poderes foram fortalecidos pelo Ato de Justiça e Segurança da Irlanda do Norte – Justice and Security Act, em 2007.

²³⁵ Equality and Human Rights Commission – EHRC <<http://www.equalityhumanrights.com>>.

²³⁶ Scottish Human Rights Commission – SHRC, <<http://www.scottishhumanright.com>>

Comissão tem como mandamento maior promover e proteger Direitos Humanos na Escócia em relação aos direitos civis, políticos, sociais e culturais, por meio de publicações, pesquisas, inquirições, consultoria, monitoração, intervenção legal, educação e treinamentos.

As três instituições centrais participam integralmente das reuniões do Grupo Europeu de Instituições Nacionais de Direitos Humanos – *European Group of NHRI*s, compartilhando um só voto comum, apenas em nome da representação de todo o Reino Unido.

Sobre as organizações não-governamentais de Direitos Humanos inglesas elencamos: A Anistia Internacional, vencedora do Prêmio Nobel da Paz, maior organização de Direitos Humanos no mundo; a Justice, organização de Direitos Humanos e de reforma legislativa, é a seção inglesa da Comissão Internacional de Juristas – *International Commission of Jurists*, cuja missão é promover Direitos Humanos em avanço no Estado Democrático de Direito no Reino Unido; a organização de *lobbying* denominada Liberty, classificada como grupo de pressão, formada por um influente grupo que pressiona por liberdades civis por todo o Reino Unido; a Article 19, que trabalha para promover liberdade de expressão no Reino Unido e no âmbito mundial; na Irlanda do Norte, como ONG de Direitos Humanos podemos incluir o Comitê de Administração da Justiça²³⁸.

Quanto à atuação da Anistia Internacional inglesa, caracterizada por ser originária de uma ONG focada em Direitos Humanos com cerca de três milhões de membros ao redor do mundo, seu principal objetivo é conduzir pesquisas e gerar ações para prevenir e encerrar graves abusos de Direitos Humanos. Demanda justiça para aqueles cujos direitos tenham sido violados. Fundada em Londres em 1961²³⁹, seu foco de atenção está tanto nas referidas violações de Direitos Humanos, quanto em campanhas para comprometimento com tratados internacionais e leis nacionais, trabalhando para mobilizar a opinião pública e pressionar os governos que tenham se omitido perante abusos. A ONG foi premiada em 1977, com o Prêmio Nobel da Paz²⁴⁰ por sua campanha mundial contra a tortura, e com o prêmio no campo de Direitos Humanos da ONU - *Prize in the Field of Human Rights*. No campo das ONGs de Direitos Humanos, a Anistia Internacional ocupa lugar de maior destaque e fixou padrões para a evolução do movimento como um todo.

A criação das Comissões da Verdade

As Comissões Nacionais da Verdade visam historicamente o estabelecimento de mecanismos nacionais para documentar a verdade real sobre crimes, da melhor maneira possível. Partem da prerrogativa de que toda vítima de genocídio, crimes contra a humanidade, crimes de guerra, tortura, execuções extrajudiciais e desaparecimentos forçados tem o direito à verdade.

O Instituto da Verdade, em termos jurídicos, pode ser visto como reação vital aos crimes: para que as vítimas afetadas diretamente saibam sobre os crimes que sofreram e as razões por trás dos mesmos, tanto quanto para que tenham seu sofrimento publicamente conhecido, para evitar sua repetição no devir. Além disso, o instituto jurídico da Verdade é necessário para corrigir quaisquer acusações falsas feitas contra as vítimas no decurso do crime; para que membros familiares, particularmente, daqueles que foram mortos ou desapareceram, descubram o que aconteceu com aqueles a quem amam e estabeleçam seus paradeiros; para que a sociedade afetada saiba as circunstâncias acerca das razões que teriam conduzido às violações, sendo cometida a assegurar que jamais ocorram novamente; e para que tenham suas experiências compartilhadas, conhecidas e preservadas.

Em mais de trinta países, as comissões da verdade se estabeleceram como oficiais, temporárias, não-judiciais, a identificar corpos de delito para investigar padrões de abusos de Direitos Humanos, incluir crimes e estabelecer a verdade real. Muitas concluíram seus trabalhos com um relatório final que contém as descobertas de fato e recomendações.

²³⁷ No Dia dos Direitos Humanos, evento comemorativo que marcou os 60 anos da Declaração Universal.

²³⁸ Committee on the Administration of Justice, <<http://www.caj.org>>.

²³⁹ Subsequentemente a publicação “Os Prisioneiros Esquecidos – The Forgotten Prisoners” no jornal The Observer pelo advogado Peter Benenson.

²⁴⁰ Cuja listagem de ganhadores e ativistas de Direitos Humanos que ingressaram na história como grandes pacifistas ao receberem tamanha honraria encontra-se disponível online e pode ser consultada em toda sua integralidade em <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/lists/all/>.

As campanhas da Anistia Internacional pelo efetivo estabelecimento e funcionamento das comissões da verdade, onde quer que crimes tenham sido cometidos, é admirável. Em particular, a organização invoca campanhas para que as referidas comissões adotem uma abordagem com foco nas vítimas, de modo a assegurar seus direitos de obtenção da verdade, justiça e total reparação. Para essa finalidade, recomenda que as comissões devam: atuar com clareza de acordo com o alcance dos fatos de violações de Direitos Humanos passadas; prover a evidência que reúnem para a continuidade dos julgamentos e/ou novas investigações e procedimentos judiciais criminais; formular recomendações efetivas para o provimento total de reparações a todas as vítimas e suas famílias.

Instituída em 2012, a Comissão Nacional da Verdade brasileira quer saber quem eliminou os papéis da ditadura. Ou seja, seu relatório final, ainda em fase de produção, seria o atual grande objeto de desejo dos ativistas brasileiros de Direitos Humanos. O órgão veio a requisitar formalmente ao Ministério da Defesa a relação dos responsáveis pela destruição de arquivos e envolvidos nas violações de Direitos Humanos durante o período de 1964 a 1984, da ditadura militar. Uma análise preliminar feita pela mesma comissão veio a concluir que os arquivos foram eliminados de ofício, sem amparo legal, pelos militares. Foi constatada também a destruição de aproximadamente 19.400 documentos pertencentes ao Serviço Nacional de Informações – SNI, já obviamente extinto. Diante da falta de acesso²⁴¹ aos referidos arquivos, a responsabilização se deslocou para seus gestores.

Em paralelo, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB também instalou sua própria Comissão da Verdade com a finalidade de receber e processar quaisquer informações de advogados que registrem violações durante o período ditatorial. Em nota oficial, o Conselho Federal já teria firmado seu compromisso em trazer à luz os eventos históricos que envolveram a advocacia paulista durante o período ditatorial. Esse objetivo também foi firmado como prioridade da Comissão da Verdade da OAB-SP, a fim de resgatar devidamente o trabalho realizado pelos advogados durante a ditadura militar na defesa do Estado Democrático de Direito, dos Direitos Humanos e dos presos políticos. Dessa forma, a OAB reafirmou sua vontade de contribuição com subsídios no trabalho de apuração que vem sendo realizado pela Comissão Nacional da Verdade que pretende deixar um legado para as futuras gerações, tornando-se fonte de consulta perene da força da advocacia ao longo daquele difícil período da vida política nacional.

A Lei de Anistia brasileira

Em nossas considerações sobre a Lei de Anistia brasileira -- que traz consigo a grande ironia de visar indenizar os atores das violações --, a Lei 6.683/79, promulgada pelo então presidente militar Figueiredo, em face das pressões da Anistia Internacional, evidenciaremos seu estabelecimento com bases no texto atual, apartando o vetado, bem como o foco brasileiro naquela visão que o ativismo dos ingleses tanto criticou, ou seja, na figura dos violadores e não na figura das vítimas. Já teria sido conforme vimos com a escravidão, quando suas vítimas foram completamente ignoradas. Vem sendo assim com as vítimas de tortura durante a ditadura militar. Questionamos até quando isso será permitido.

A referida lei veio em seu primeiro momento a anistiar os que haviam cometido crimes políticos e eleitorais e encontravam-se sob pena de suspensão desses direitos políticos. Mas, a partir da institucionalização do Comitê Brasileiro pela Anistia, que veio a agregar e coordenar uma política de alianças entre diversas faces da sociedade civil, sua luta ganhou força. Em 1968, essa luta foi conduzida pelos opositores do regime militar de modo geral, incluindo muitos familiares e amigos dos presos políticos. Em 1979 foi promulgada. Porém, factualmente, o governo brasileiro veio a encaminhar ao Congresso um projeto que excluiu as condenações, favoreceu os militares e beneficiou os torturadores.

Os efeitos da Lei de Anistia foram objeto de pedido de revisão por peticionamento da Advocacia Geral da União – AGU. Porém, o STF decidiu pela manutenção da Lei de Anistia, a

²⁴¹ A cobrar do governo brasileiro o cumprimentos dos pactos de Direitos Humanos. Valendo citar a decisão da Corte Interamericana de Direitos Humanos que condenou o Brasil por violações no combate à guerrilha do Araguaia entre 1972-74). A referida corte, membro da Organização dos Estados Americanos – OEA declarou que o Brasil descumpriu a convenção por dificultar o acesso aos arquivos da guerrilha.

grosso modo. Não foi de interesse de nossa pesquisa entrar em nuances desse julgamento, porém, nos debates, foi objeto de controvérsia a afirmação do ministro Cezar Peluso, presidente do julgamento, de que a “Lei de Anistia brasileira beneficia também os torturadores e demais agentes da ditadura, caracterizando uma anistia de mão dupla”. Cezar Peluso também acentuou que a concessão da anistia não impediria o conhecimento da verdade histórica. E que “essa lei nasceu de um acordo de quem tinha legitimidade política para celebrar esse pacto”.

O parecer juntado no originário na jurisdição paulista, por solicitação do Ministério Público – MP, contra os dois ex-comandantes do Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna -- DOI CODI, coronéis reformados do Exército, acusados de terem responsabilidade por diversas violações de direitos das pessoas humanas, contavam: prisão ilegal, homicídio, desaparecimento forçado e tortura durante o regime militar.

A AGU ressaltou o fato de os crimes políticos praticados terem sido perdoados pela Lei da Anistia anteriormente à Constituição Federal. Portanto, a vedação da concessão de anistia pela prática de tortura prevista seria plenamente cabível. Invocou o princípio da irretroatividade da Lei Criminal, diante da imprescritibilidade do crime de tortura, visto como crime contra a humanidade.

O Conselho Federal da OAB já havia ingressado em 2008 com uma Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (a ADPF 153), declarando que a referida legislação anistiadora não considerou como tortura os crimes praticados por agentes da ditadura, por exemplo. Constatamos que, no início de 2010, o procurador geral da República elaborou parecer contrário à revisão da Lei de Anistia, sob a argumentação de que seria fruto de contexto histórico transitório, com espírito conciliatório. Porém, lembramos que ainda se encontra pendente o julgamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos em face ao Estado brasileiro, por não ter realizado a revisão da Lei de Anistia até o momento.

Por fim, também conhecemos o pedido do Conselho de Direitos Humanos da ONU ao Brasil, de maio de 2012, que sugeriu formalmente a extinção no Brasil da Polícia Militar -- PM. Segundo os membros das delegações da Dinamarca, Espanha e Coreia do Sul, a própria existência de uma polícia militar por si já é uma aberração no sistema democrático, a considerar a dificuldade do Brasil em desatar as amarras de sua ditadura militar.

Da audiência pública sobre violência e extermínio de jovens ocorrida em julho de 2012 no auditório do Ministério Público Federal surgiram muitas críticas, no sentido favorável não da reformulação da segurança pública brasileira, mas pela extinção da PM e seu repensamento, por se tratar de modelo opressor e exterminador que militarizou nossa administração pública. A recomendação oficial do Conselho de Direitos Humanos da ONU teve estrutura dúplice e foi para que: 1) se extinguissem as polícias militares no Brasil e 2) se aumentassem os esforços para neutralizar a atuação dos esquadrões militares da morte²⁴².

A peculiaridade e o particularismo da PM no Brasil chamou a atenção do referido Conselho, vez que normalmente nos demais países uma polícia militar é normalmente a corporação que exerce a função de polícia no interior das Forças Armadas. Seu espaço estaria restrito às instalações militares, à guarda de prédios públicos e de seus próprios membros. A ampliação de seu escopo ocorreria somente na exceção da guerra declarada.

Já em nosso país, a PM consolidou secularmente sua posição de responsável pela extensão do completo policiamento do solo urbano após a ditadura. Sobre a política de segurança interna veio a pairar a lógica militar. Porém, devemos nos conscientizar de que essa mesma lógica tem como principal enfoque o ataque ou a defesa contra o inimigo externo e de que a população interna não equivale a um inimigo externo. Reforçamos: sequer as minorias históricas ou os oprimidos economicamente equivaleriam.

Sob nosso olhar crítico, o costume da lógica dos combatentes irá sempre se remeter em determinado grau ao argumento de que “suas ações são justificadas em cumprimento de ordens superiores”, que muitas vezes de reverterem em comportamentos desrespeitosos e inadequados ao Estado Democrático de Direito e seu ordenamento jurídico vigente. No momento, somos a favor de uma visão mais moderada em relação ao que está ocorrendo em nossa sociedade: optamos por

²⁴² Por exemplo, a recomendação pelo desligamento da força militar da PM realizada pela Dinamarca solicitou o fim do sistema apartado de Polícia Militar, e a aplicação de medidas mais eficazes para diminuição do número elevado de execuções extrajudiciais.

deixar aqui registrado nossos votos por uma polícia desarmada de munição letal. Ou seja, vez que o problema está na alta letalidade²⁴³ da polícia brasileira sugerimos não sua extinção, mas a urgente implantação de mecanismos não-letais em seus armamentos²⁴⁴.

Enumeramos o registro do fenômeno mundial das Comissões da Verdade, ocorrido entre 1974 e 2007. As Comissões foram estabelecidas em 28 países: Argentina, Comissão Nacional de Desaparecimento das Pessoas, de 1983; Bolívia, Comissão de Inquirição sobre Desaparecimentos, de 1982; Chad, Comissão de Inquirição dos Crimes e Desapropriações Cometidas pelo Presidente Habré, seus Cúmplices e Assessores, de 1990; Chile, Comissão Nacional para a Verdade e Reconciliação, de 1990, e Comissão Nacional de Prisões Políticas e Tortura, de 2003; Congo, Comissão de Verdade e Reconciliação, de 2007; Equador, Comissão de Justiça e Verdade, de 1996, e Comissão da Verdade, de 2007; El Salvador, Comissão da Verdade, de 1992; Alemanha, Comissão de Inquirição das Avaliações da História; Ghana, Comissão Nacional de Reconciliação, de 2002; Granada, Comissão da Verdade e Reconciliação, de 2001; Guatemala, Comissão de Esclarecimento Histórico de Violações de Direitos Humanos e Atos de Violência que Causaram Sofrimento às pessoas da Guatemala; Haiti, Comissão Nacional da Verdade e Justiça; Indonésia, Comissão da Verdade e Reconciliação, de 2004; Libéria, Comissão de Verdade e Reconciliação, de 2005; Morrocos, Comissão de Equidade e Reconciliação; Nepal, Comissão de Investigação para Localizar Pessoas Desaparecidas durante o Período Panchayat, em 1990; Nigéria, Comissão de Investigação de Violações de Direitos Humanos, de 1999; Panamá, Comissão da Verdade, de 2001, e Comissão da Verdade e Justiça, de 2003; Peru, Comissão da Verdade e Reconciliação, de 2000; Serra Leoa, Comissão da Verdade e Reconciliação, de 2002; África do Sul, Comissão da Verdade e Conciliação, de 1995; Coreia do Sul, Comissão Presidencial da Verdade e Mortes Suspeitas, de 2000; Sri Lanka, Comissão Presidencial para Investigação de Remoções Forçadas e Desaparecimento de Pessoas nas Províncias de Sabaragamuwa do Oeste e do Sul, de 1994; Timor-Leste, Comissão para Recepção, Verdade e Reconciliação, de 2002; Uganda, Comissão de Inquirição de Desaparecimento de Pessoas de Uganda, de 1974, e Comissão de Violações de Direitos Humanos, de 1986; Uruguai, Comissão Investigativa da Situação de Desaparecidos Políticos e suas Causas, de 1985, e Comissão de Paz, de 2000; Iugoslávia, Comissão da Verdade e Reconciliação, de 2001.

Retomando mais detalhadamente, os dispositivos que se vinculam a Lei de Anistia são: a Lei 6683/79, a própria decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente militar, a Lei 10559/2002, e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT.

Da primeira lei, a da Anistia, tratamos de analisar suas revogações. Essa lei, tão almejada pelos movimentos sociais em sua época, propriamente dita veio a conceder perdão àqueles que cometeram crimes políticos e eleitorais e aos que tiveram seus direitos políticos suspensos. Revogado em 2002 pela Lei 10559 seu artigo segundo previa a reinserção no serviço ativo dos militares e servidores civis demitidos ou colocados como disponíveis, aposentados ou transferidos, e essa reversão deveria ser para o mesmo cargo condicionada necessariamente pela existência de vaga. Também fora revogada em 2002 a previsão de, nos casos de falecimento dos destinatários da anistia, se garantir a seus dependentes o direito e as vantagens que lhes seriam devidas se vivessem e, a título de pensão pela família do servidor, se garantir o pagamento da diferença respectiva como vantagem individual.

A lei também prevê, ainda em vigor, a declaração de ausência da pessoa “envolvida em atividades políticas” que estivesse desaparecida de seu domicílio por mais de um ano, grifo nosso. Vale apontar as disposições de que a previsão da anistia aplicou-se aos dependentes dos anistiados, e os benefícios da anistia também se estenderam a empregados de empresas privadas demitidos no contexto, a representantes sindicais, bem como estudantes. Para os servidores civis e militares reaproveitados foi contado o tempo de afastamento do serviço ativo, porém ainda a lei expressamente estabeleceu que não veio para gerar direitos relativos a “vencimentos, saldos,

²⁴³ Em novembro de 2012, segundo números indicados por jornalistas do jornal *Folha de S. Paulo*, a PM-SP teria matado nove vezes mais pessoas no período dos últimos cinco anos do que teria matado a polícia norte-americana. Além de matar assustadoramente, ainda torturaria mais nos dias de hoje do que se torturava na ditadura militar, em termos quantitativos.

²⁴⁴ Vale citar aqui o caso da polícia japonesa que, apesar de portar armamento, em grande parte não mais letal, raramente realiza disparos, a nosso interpretar devido a uma prévia obtenção de acesso ao direito à Educação em Direitos Humanos.

salários, proventos, restituições, atrasados, *indenizações*, promoções ou ressarcimentos”. Por fim os anistiados por força do artigo 12 puderam votar e ser votados nas convenções partidárias e realizar inscrição em partido.

A Lei 10.559/2002 veio para realizar as mencionadas revogações e regulamentar o artigo oitavo, das Disposições Constitucionais Transitórias e transcrevemos aqui seu artigo anterior:

Art. 7 -- O Brasil propugnará pela formação de um tribunal internacional dos Direitos Humanos.

O referido artigo oitavo do ADCT confirmou a concessão da anistia aos que foram atingidos em decorrência de motivação exclusivamente política, por atos de exceção, institucionais ou complementares, aqui incluindo os militares na condição de reservistas remunerados, direito daqueles com mais de 30 anos de serviço, pela via do Decreto-lei 864/1969, “asseguradas as promoções, na inatividade, ao cargo, emprego, posto ou graduação a que teriam direito se estivessem em serviço ativo, obedecidos os prazos de permanência em atividade previstos nas leis e regulamentos vigentes, respeitadas as características e peculiaridades das carreiras dos servidores públicos civis e militares e observados os respectivos regimes jurídicos”.

Então, a referida Lei 10.559/2002 ao regulamentar o regime jurídico dos anistiados políticos, compreendeu a “reparação econômica de caráter indenizatório, em prestação única ou em prestação mensal, permanente e continuada, asseguradas a readmissão ou a promoção na inatividade”, nas condições estabelecidas. Citamos alguns exemplos da previsão legal em suas definições como anistiados políticos: os punidos com a transferência para a reserva remunerada, os compelidos a exercer gratuitamente mandato eletivo de vereador, por força de atos institucionais, dentre outros. Ficou assegurado, por força da mesma lei, o direito de requerer a correspondente declaração de anistiado aos sucessores ou dependentes, que seriam beneficiários da condição de anistiado político.

Os dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal – SIAFI revelam que o valor financeiro inerente as restituições financeiras, desde 2003, teria sido de aproximadamente R\$ 2,6 bilhões²⁴⁵, tanto em pensões e indenizações aos anistiados políticos que sofreram perseguição durante o regime militar, quanto os que perderam o emprego. Em 1996, o Dossiê²⁴⁶ sobre os Desaparecidos e Assassinados, circulante desde 1984 e produzido pelo Comitê de Anistia, havia sido atualizado, com mais 217 vítimas de assassinato acrescentadas. Até hoje nenhuma destas vítimas sequer recebeu a reparação financeira. Dos casos em que houve indenização paga pelo governo, doze mil já teriam sido compensados até 2010.

Mais especificamente sobre a reparação econômica de caráter *indenizatório*, que ocorre por conta do Tesouro Nacional, a lei trouxe a possibilidade de prestações únicas, sob o teto de R\$ 100.000,00, ou sucessivas, nas espécies permanentes e continuadas, que se possibilitam mediante a comprovação de vínculo com a atividade laboral. O paradigma considerado é a situação funcional de maior frequência constatada. Anotamos também o direito à reparação econômica transferidos aos dependentes dos anistiados nos casos de falecimento.

Estamos diante de problemas estruturais revelados pela História. A violência institucionalizada, por exemplo, ou a própria opressão político-administrativa que se alimenta de corrupção. De nossos estudos se desdobra que devemos combater a pobreza, mas não os pobres, e que a pobreza não se combate com violência, mas com um novo modelo de sociedade em que todos possam ser incluídos com dignidade.

²⁴⁵ Mais de um bilhão e meio de reais pago em indenizações e algo em torno de um bilhão destinado ao pagamento das pensões. Mas o valor integral das indenizações e das pensões somado ainda revela ser cerca de 66 vezes maior que àquele destinado às famílias das vítimas de homicídio durante a ditadura. A Comissão de Mortos e Desaparecidos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos revela que já teriam sido gastos trinta e nove milhões até o início de 2012 com indenizações a 356 parentes apenas. A indenização é paga sob a forma prevista da parcela única e não há pagamento de pensão. Os valores individuais se aproximam de cem a cento e cinquenta mil reais.

²⁴⁶ A publicação do Dossiê dos Mortos e Desaparecidos Políticos é oriunda das pesquisas nos arquivos dos Institutos Médicos Legais – IMLs estaduais, em parceria aos arquivos dos Departamentos Estaduais de Ordem Política e Social de São Paulo – DEOPS respectivos, Instituto de Criminalística Carlos Éboli, nos documentos do projeto Brasil: Tortura Nunca Mais e também com os meios de comunicação.

Das premissas da Anistia Internacional, mais especificamente por seu braço brasileiro: notamos a importância que o Brasil vem assumindo no cenário mundial e de sua voz na área dos Direitos Humanos, tanto nas Américas quanto nos outros palcos. A potencialização recente de nossa economia nacional combinada com a implantação de nossas políticas sociais viria a neutralizar a desigualdade sócio-educativa, de contrastes, de reconhecimentos, de desenvolvimentos sustentáveis, de medida de forças opressoras e de desafios. A ONG vem identificando a sensibilização dos brasileiros em relação a temas transversais e é admirável sua pretensão de habitar o mundo simbólico dos brasileiros e estabelecer conexões entre as pessoas de diferentes parcelas da população, com a intenção de fomentar um espírito de ativismo. As novas políticas de união, fomentadas e dinamizadas dos movimentos sociais brasileiros, a partir de coalizões, criariam um poder maior para evitar as injustiças.

A título de finalização deste item, ressaltamos que a não punitiva Comissão Nacional da Verdade proposta pelo PNDH-3, aprovada no final de 2011 pelo Senado Federal e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, terá duração de dois anos e foi composta por sete membros que terão acesso pleno aos arquivos do governo no período do regime militar. Seu caráter investigativo irá produzir o relatório final e também conteúdo secreto poderá ser produzido pelo grupo e seus auxiliares.

Apesar de não ter poder punitivo, a Comissão fará coleta e produção de conteúdo probatório, tais como depoimentos, descobertos nos arquivos²⁴⁷ ou restos mortais dos desaparecidos e identificação de locais, instituições e circunstâncias relacionadas. O termo acordado para sintetizar a descrição da atividade foi: exame de violações de Direitos Humanos.

Nossa interpretação sobre o surgimento de Comissões Estaduais em paralelo também se faz necessário²⁴⁸. Louvável o lançamento, em maio de 2009, do projeto *online* do governo federal *Memórias reveladas -- Centro de referências para as Lutas Políticas no Brasil (1964-1985)*²⁴⁸. Esta centralização de referenciais vem publicando informações inéditas sobre nossa história política, sendo executada por meio da supervisão do Arquivo Nacional.

FECHAMENTO DAS AULAS

Após o diálogo reiterado a respeito dos principais conhecimentos em discussão, inicia-se a aplicação dos quadros mnemônicos para possibilitar a aprendizagem: Os alunos estimulam suas respectivas zonas de desenvolvimento proximal.

ATIVIDADES:

- Trabalhos em grupo, seminários, exposições.
- Leituras especializadas **COM FICHAMENTOS**.
- Utilizar sempre de exemplos concretos para ilustrar os grandes temas dos Direitos Humanos e trazer aos alunos casos específicos, seja da mídia, seja do poder judiciário.

Exemplo de texto base: *A educação para a paz. Ao meditar sobre a educação para a paz, percebemos que ela requer Educação em Direitos Humanos. Cursos de estudos sobre a paz têm como argumento central a Educação em Direitos Humanos. Categoria que não só é um complemento de aprimoramento na educação para a paz, mas também é essencial para o desenvolvimento de conjecturas e capacidades para fazer a paz, e deve ser integrada a todas as formas de educação para a paz.*

AValiação

- Considerar a *avaliação* segundo a perspectiva do modelo histórico-crítico, ou seja, como processo pelo qual se determina o grau e a quantidade de resultados alcançados em relação aos objetivos,

²⁴⁷ Por exemplo a obra ARNS, Paulo E. *Brasil: Tortura nunca Mais – Um relato para a história*, Petrópolis, Vozes, 1985, traz a cópia dos registros de julgamentos militares ocorridos entre 1964-79 feita por advogados e outros pesquisadores secretamente na época visando expor o disseminado uso da tortura durante a ditadura. Também veio a registrar o testemunho dos presos políticos e a conclusão de que as autoridades do sistema judiciário sabiam do uso da tortura no sistema judiciário brasileiro. Porém essa obra não teve o devido impacto social devido aos efeitos da lei de anistia.

²⁴⁸ Até novembro de 2012, somente São Paulo e Pernambuco as aprovaram.

- considerando o contexto das condições em que o trabalho foi desenvolvido.
- Prever a necessidade de avaliação semanal das condições de ocorrência do desenvolvimento dos alunos e a opção de situações diversas de avaliação.

RECURSOS

Exemplos: terrário, aquário, maquetes, equipamentos esportivos, computador, vídeo, dvd, cd, internet, sites, correio eletrônico, softwares, rádio, slide, TV, transparências para retroprojektor, livros, jornais, cds, DVDs, álbum seriado, cartão-relâmpago, cartaz, ensino por fichas, estudo dirigido, flanelógrafo, gráficos, história em quadrinhos, ilustrações, jogos, jornal, livro didático, mapas, globos, modelos, mural, peça teatral, quadro-de-giz, quadro de pregas, sucata, textos, e outros tipos de materiais utilizados para a aula (ABNT).

METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA HUMANISTA

1º dimensão: INTERAÇÃO SOCIAL INICIAL:

- Iniciar as atividades expondo aos alunos os objetivos aliados aos temas afirmados (histórico-críticos) pretendidos, e em seguida, dialogar com os alunos.
- Os alunos expõem suas expectativas e o professor anota suas impressões a respeito da interação, bem como o feedback proporcionado por seus discursos.
- A cada aula, o professor ressalta a interação social pretendida do conteúdo que vai expor.

2º dimensão: PROBLEMATIZAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

- Estabelecer os principais eixos de problematização postos pela interação com os novos conhecimentos expostos. Promovendo-se novo diálogo com os educandos, a partir daquilo que conheceram juntos.
- Enfatizar que o conteúdo trabalhado em sala de aula vai ser construído de forma multidimensional, mediante a integração de diferentes pontos de vista conceituais, científicos, sociais, históricos, políticos, estéticos, religiosos, ideológicos, etc.

3º dimensão: INSTRUMENTALIZAÇÃO PRÓ-MNEMÔNICA

- É sugerida a utilização de quadros mnemônicos para organização das aulas, de modo cadencial-dialógico do conteúdo científico, em constante interação com o aspecto da importância para a sociedade dos conteúdos ensinados. É o exercício didático da mediação simbólica do professor. É o momento em que se cria a sinergia que permite a aprendizagem do novo conhecimento.

4º dimensão: INTERAÇÃO SOCIAL FINAL

- É a mudança de paradigma caracterizada pela nova atitude prática do educando em relação ao desenvolvimento alcançado, e as possibilidades de efetivar o exercício dos novos conhecimentos.

PLANO DE ENSINO

Escola

Professor: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: Tarde Data: ____/____/2012

EIXOS TEMÁTICOS:

História dos pactos internacionais de Direitos Humanos, Humanismo, Direitos à Educação em Direitos Humanos e Teoria Crítica, História Social, História da Legislação, Direito Internacional Público, Diversidade, Direitos Humanos, Massacres, Canudos, Sustentabilidade Institucional, Comissões da Verdade.

OBJETIVOS (texto padrão, nos mesmos moldes idênticos da sequência didática):

Idem, ao supra-citado.

PLANEJAMENTO (Sugestão de aplicação no Ensino Médio):

Introdução:

- O professor inicia a interação com foco no desenvolvimento de seus alunos, por meio de um breve discurso introdutório, de tema livre.
- Expõe retoricamente um paradoxo: o educador propõe um problema, para exercitar inicialmente a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, estimulando seus pensamentos e memórias.
- Por meio de quadros mnemônicos, faz uma breve síntese das aulas anteriores e/ou exposição de fontes literárias e/ou artísticas aliadas ao tema em estudo.
- A partir da identificação e criação das condições que possibilitem o desenvolvimento da cognição alunos o professor busca um diagnóstico da realidade social ou do contexto do tema a ser trabalhado em sala de aula.

Desenvolvimento (PROPOSTA DE 5 AULAS):

AULA 1: Fundamentos dos Direitos Humanos e o combate à escravidão:

Para iniciar a exposição partir da **máxima de Foucault**, citando a obra “**Pensamento do exterior**” que ressalta que: “**Todo sistema de justiça é também um sistema de opressão entre classes sociais**”. A **problematização** pretendida se dá no sentido de o professor questionar se essa **opressão de classes também ocorre no sistema educativo brasileiro**.

Os Direitos Humanos possuem uma **natureza multidimensional e contramajoritária**: ou seja **se integram a todos os outros ramos do direito**, até os que podem soar como os mais distantes como o **Direito Tributário**²⁴⁹ e **contramajoritários** no sentido de caracterizarem **não o sentido numérico** de determinada minoria, mas em termos de **hegemonia e vulnerabilidade desta minoria**.

²⁴⁹ Por exemplo, no Brasil, em 2012, ainda não existe imposto sobre grandes fortunas.

A primeira ONG de Direitos Humanos surge em meados de 1840 – a “British for Anti-Slavery Society”, ou seja, o Combate à escravidão é o primeiro grande tema dos Direitos Humanos. A diferença entre os direitos fundamentais e os direitos humanos está na matriz, enquanto os direitos fundamentais possuem matriz constitucional, os direitos humanos possuem fontes no direito externo.

Pesquisa conjunta da solução: os alunos, desafiados pelo problema, procuram a solução. O professor lhes orienta no uso de técnicas variáveis de pesquisa (biblioteca, entrevista, dados estatísticos, correspondência, laboratório, debates, discussões, redação, etc.). O trabalho é fundamentalmente dos alunos, preferivelmente em grupos.

Buscar estimular a curiosidade dos alunos sobre o que é a Liberdade e ao mesmo tempo criticar processos de isolamento social e de consumo desmedido promovidos pelo capitalismo. De modo que chega-se ao ponto de uma pessoa vislumbrar para seu futuro o querer exclusivamente se tornar um **consumidor perfeito**, para ter acesso a todos os bens de consumo, mas estando alheia e **descomprometida ou sem consciência da desigualdade social ou dos Direitos Humanos** propriamente ditos.

Exposição/Visão geral/introdutória dos Direitos Humanos: São temas relacionados a direitos humanos e direitos fundamentais (listados no art. 5º da Constituição Federal de 1988), dentre outros: a ética prática voltada à vida; a promoção da cidadania; o desenvolvimento do Estado democrático de Direito; o direito à paz; a não-violência; o cultivo da tolerância; o combate a escravidão; conhecimento preventivo sobre o Holocausto, genocídios e crimes cometidos contra a humanidade, como o genocídio contra o povo armênio ocorrido na primeira Guerra Mundial ou ainda os massacres atômicos ocorridos em Hiroshima e Nagasaki, o direito dos prisioneiros de guerra à sua honra e dignidade da pessoa humana ou o direito humanitário decorrente da atuação da Cruz Vermelha (ONG Suíça que surge no século XIX para proteger vítimas da guerra e lutar pela regulamentação jurídica do uso de armamento), prevenção e repressão contra a violência policial). A questão da proteção de refugiados também é tema de Direitos Humanos, além da reivindicação das políticas de reconhecimento, como por exemplo a criação de cotas de ingresso na universidade e a implementação de políticas multiculturais, que englobam a importância de reconhecimento das diversidades.

Teorização: as descobertas dos alunos necessitam ser organizadas e explicadas. Só assim poderá haver *transferência* e *generalização* da aprendizagem. Aprender fatos não é ainda aprender. As observações devem ser levantadas ao nível da teoria. Esta é uma responsabilidade do professor, no sentido de ajudar os alunos a criar *modelos ou estruturas*, nas quais aparecem as principais variáveis do problema e suas relações recíprocas.

AULA 2: ESCRAVIDÃO BRASILEIRA: “Nenhum país praticou a escravidão em tão larga escala quanto o Brasil” e introdução ao MULTICULTURALISMO.

Dados estatísticos: Luiz Felipe de Alencastro. Cientista Político e Historiador. Professor titular da cátedra de História do Brasil da Universidade de Paris IV Sorbonne. Do total de cerca de 11 milhões de africanos deportados e chegados vivos nas Américas, 44% (perto de 5 milhões) vieram para o território brasileiro num período de três séculos (1550-1856). O outro grande país escravista do continente, os Estados Unidos, praticou o tráfico negreiro por pouco mais de um século (entre 1675 e 1808) e recebeu uma proporção muito menor -, perto de 560.000 africanos -, ou seja, 5,5% do total do tráfico transatlântico. No final das contas, o Brasil se apresenta como o agregado político americano que captou o maior número de africanos e que manteve durante mais tempo a escravidão. Durante estes três séculos, vieram para este lado do Atlântico milhões de africanos que, em meio à miséria e ao sofrimento, tiveram coragem e esperança para constituir as famílias e as culturas formadoras de uma parte essencial do povo brasileiro. Arrancados para sempre de suas famílias, de sua aldeia, de seu continente, eles foram deportados por negreiros luso-brasileiros e, em seguida, por traficantes genuinamente brasileiros que os trouxeram acorrentados em navios arvorando o auriverde pendão de nossa terra, como narram estrofes menos lembradas do poema de Castro Alves.

- Dinâmicas, uso de literatura (optamos por literatura ao invés de recursos tecnológicos ou meras *videologias*):

A função agora é articularem objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e prática dos alunos. O professor apresenta o conteúdo novo/continuação de temas já estudados, com vistas à construção do conhecimento por parte do aluno, podendo ser organizadas atividades de resolução de situações problemas, trabalhos de elaboração mental, discussões, resolução de exercícios, aplicação de conhecimentos e habilidades em situações distintas das trabalhadas em classe, etc.

A escravidão em números: No âmbito nacional - na realidade, nenhum país americano praticou a escravidão em tão larga escala como o Brasil²⁵⁰²⁵¹.

Entretanto, 50.000 africanos oriundos do norte do Equador são ilegalmente desembarcados entre 1818 e 1831, e 710.000 indivíduos, vindos de todas as partes da África, são trazidos entre 1831 e 1856, num circuito de tráfico clandestino. Ora, da mesma forma que o tratado de 1818, a lei de 1831 assegurava plena liberdade aos africanos introduzidos no país após a proibição. Em consequência, os alegados proprietários desses indivíduos livres eram considerados sequestradores, incorrendo nas sanções do artigo 179 do Código Criminal, de 1830, que punia o ato de *reduzir à escravidão a pessoa livre que se achar em posse de sua liberdade*. A lei de 7 de novembro 1831 impunha aos infratores uma pena pecuniária e o reembolso das despesas com o reenvio do africano sequestrado para qualquer porto da África. Tais penalidades são reiteradas no artigo 4º da Lei de 4 de setembro de 1850, a lei Eusébio de Queirós que acabou definitivamente com o tráfico negro.

Porém, na década de 1850, o governo imperial de Pedro II anistiou, na prática, os senhores culpados do crime de seqüestro, mas deixou livre curso ao crime correlato, a escravização de pessoas livres.²⁵² De golpe, os 760.000 africanos desembarcados até 1856 -, e a totalidade de seus descendentes -, continuaram sendo mantidos ilegalmente na escravidão até 1888²⁵³. Para que não estourassem rebeliões de escravos e de gente ilegalmente escravizada, para que a ilegalidade da posse de cada senhor, de cada sequestrador, não se transformasse em insegurança coletiva dos proprietários, de seus sócios e credores -, abalando todo o país -, era preciso que vigorasse um conluio geral, um pacto implícito em favor da violação da lei. Um pacto fundado nos “interesses coletivos da sociedade”, como sentenciou, em 1854, o ministro da Justiça, Nabuco de Araújo, pai de Joaquim Nabuco.

O tema subjaz aos debates da época. O próprio Joaquim Nabuco, escreveu com todas as letras em “O Abolicionismo” (1883): “Durante cinquentena anos a grande maioria da propriedade escrava foi possuída ilegalmente. Nada seria mais difícil aos senhores, tomados coletivamente, do que justificar perante um tribunal escrupuloso a legalidade daquela propriedade, tomada também em massa”²⁵⁴.

Tal “tribunal escrupuloso” jamais instaurou-se nas cortes judiciais, nem tampouco na historiografia do país. Tirante as ações impetradas por um certo número de advogados e magistrados abolicionistas, o assunto permaneceu encoberto na época e foi praticamente ignorado pelas gerações seguintes.

Restou que este crime coletivo ainda guarda um significado dramático: ao arrepio da lei, a maioria dos africanos cativados no Brasil²⁵⁵ a partir de 1818 - e todos os seus descendentes --,

²⁵² A. Perdigão Malheiro, *A Escravidão no Brasil – Ensaio Histórico, Jurídico, Social* (1867), Vozes, Petrópolis, R.J., 1976, 2 vols., v. 1, pp. 201-222. Numa mensagem confidencial ao presidente da província de São Paulo, em 1854, Nabuco de Araújo, ministro da Justiça, invoca “os interesses coletivos da sociedade”, para não aplicar a lei de 1831, prevendo a liberdade dos africanos introduzidos após esta data, Joaquim Nabuco, *Um Estadista do Império* (1897-1899), Topbooks, Rio de Janeiro, 1997, 2 vols., v. 1, p. 229, n. 6

²⁵³ Beatriz G. Mamigonian, comunicação no seminário do Centre d’Études du Brésil et de l’Atlantique Sud, Université de Paris IV Sorbonne, 21/11/2006; D.Eltis, *Economic Growth and the Ending of the Transatlantic Slave Trade*, Oxford University Press, Oxford, U.K. 1989, appendix A, pp. 234-244.

²⁵⁴ Joaquim Nabuco, *O Abolicionismo* (1883), Petrópolis, R.J., Vozes, 1977, p. 115-120, 189. Quinze anos depois, confirmando a importância primordial do tráfico de africanos -- e da na reprodução desterritorializada da produção escravista --, Nabuco afirmou que foi mais fácil abolir a escravidão em 1888, do que fazer cumprir a lei de 1831, *id.*, *Um Estadista do Império* (1897-1899), Rio de Janeiro, Topbooks, 1997, 2 vols., v. 1, p. 228.

²⁵⁵ No século XIX, o Império do Brasil aparece ainda como a única nação independente que praticava o tráfico negro em larga escala. Alvo da pressão diplomática e naval britânica, o comércio oceânico de africanos passou a ser alvejado

foram mantidos na escravidão até 1888, ou seja, boa parte das duas últimas gerações de indivíduos escravizados no Brasil. Moralmente ilegítima, a escravidão do Império era ainda, primeiro e sobretudo, ilegal. Luiz Felipe Alencastro tem para si que este pacto dos sequestradores constitui o pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira.²⁵⁶

O professor: ao organizar as condições favoráveis à aprendizagem, utiliza meio ou modos organizados de ação, conhecidos como técnicas de ensino. As técnicas de ensino são maneiras particulares de organizar a atividade dos alunos no processo de aprendizagem. Os procedimentos de ensino selecionados pelo professor devem: ser diversificados; estar coerentes com os objetivos propostos e com o tipo de aprendizagem previsto nos objetivos, adequar-se às necessidades dos alunos, servir de estímulo à participação do aluno no que se refere às descobertas, apresentar desafios.

Aula 3: O valor do MULTICULTURALISMO e DEFESA DA DIVERSIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA. **POLÍTICAS MULTICULTURAIS E DE RECONHECIMENTO: COTAS RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS SOB A LUZ DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Conscientes de que, mesmo nos dias de hoje, falar em racismo abertamente ainda pode ser considerado tabu no Brasil, desenvolvemos esta aula modelo afim de refletir sobre a seguinte pergunta base: *as políticas multiculturais são formas adequadas de lidar com a exclusão social e, por conseguinte, de efetivação da justiça?* A partir desta premissa, primeiramente teceremos a evolução histórica dos grandes temas de direitos humanos e subsequentemente concentraremos nossos esforços na questão do racismo propriamente dito, passando à problematização teórica do estudo, afim de pensar alternativas viáveis.

Em dezembro de 1944 é criado o **Banco Mundial** com a missão inicial de reconstrução dos países devastados e com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, ocorreram iniciativas como a criação da Organização das Nações Unidas – ONU que já mencionamos e do Fundo Monetário Internacional – FMI como tentativas de criação de novos paradigmas para a convivência internacional e o próprio Direito. O **FMI** e o Banco Mundial adotam a teoria que exige o modelo de reforma a consolidar o sistema de mercado em detrimento à burocracia estatal, pela lógica que enuncia que quanto mais mercado menos corrupção, porém observamos que o mercado se revela mais corrupto do que o poder público. A lógica mercantilista veio a promover o distanciamento de valores culturais, a partir de uma perspectiva que desconsiderou a política e idealizou o mercado liberal.

Assim nasceu, um “Direito Novo”, associado a hospitalidade universal, que internacionalizou os Direitos Humanos, e ainda podemos elencar alguns momentos célebres para evidenciar a configuração do pensamento humanístico no ocidente: o **discurso do presidente Roosevelt de 1941** perante o Congresso dos EUA, por um mundo fundado em quatro liberdades: a liberdade de palavra e de expressão, a liberdade de religião, a liberdade de viver ao abrigo da necessidade e a liberdade de viver sem medo; a **Conferência Internacional do Trabalho de 1944** que produziu a **Declaração da Filadélfia** e proclamou a relevância dos direitos humanos em consonância aos princípios do Direito Internacional do Trabalho; e também no mesmo ano, a Conferência de Dumbarton Oaks serviria também de base para negociar o texto da Carta das Nações Unidas que se estabeleceu de forma conclusiva um ano depois na **Conferência de São Francisco de 1945**, abrindo as portas à Declaração Universal.

Assinada pelo Brasil em 10 de dezembro de 1948, a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** trouxe mudanças significativas para a vida política e civil nacional. Notadamente, houve um avanço da democracia e das liberdades individuais do cidadão. Tais mudanças puderam ser

por uma rede de tratados internacionais que a Inglaterra teceu no Atlântico.²⁵⁵ O tratado anglo-português de 1818 vetava o tráfico no norte do equador. Na sequência do tratado anglo-brasileiro de 1826, a lei de 7 de novembro de 1831, proibiu a totalidade do comércio atlântico de africanos no Brasil.

²⁵⁶ . L.F. de Alencastro, “A desmemória e o recalque do crime na política brasileira”, in Adauto Novaes, *O Esquecimento da Política*, Agir Editora, Rio de Janeiro, 2007, pp. 321-334.

sentidas após a promulgação da Constituição de 1946 e a criação do Documento da Humanidade, em 1948. Ambos os documentos representaram o compromisso brasileiro de adotar os preceitos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. No Brasil, oriundos do arquivo Itamaraty, foram localizadas cartas e circulares secretas expedidas para proibir o visto a judeus sobreviventes do holocausto no Brasil²⁵⁷²⁵⁸.

Por sua magnitude, dedicamos parte da exposição à análise fenomenológica do crime de racismo como instituto jurídico, e para tanto invocaremos o parecer do professor Celso Lafer sobre o **caso Ellwanger** na condição de *amicus curiae* no processo que tramitou no STF em 2003, e considerou o anti-semitismo como crime da prática do racismo.

A grosso modo, observamos que a Confederação Israelita invocou prática de anti-semitismo tutelado por direitos difusos e coletivos. No tocante a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial da UNESCO de 1978, Lafer ressalta sua importância a fim de desconstituir as alegações do impetrante. A declaração afirma que as teorias racistas não têm fundamento científico e são contrárias aos princípios morais e éticos da humanidade.

A partir dessa constatação, a argumentação apresentada no Habeas Corpus da defesa pela antropologia foi descabida, vez que a antropóloga citada entendia que o racismo é veiculado por teorias que reinventam a desigualdade através do conceito pseudocientífico de raças de modo a contestar os princípios da desigualdade e não discriminação. Lafer ressaltou a Conferência da ONU de Durban em 2001 contra o racismo, onde se fortaleceu o repúdio ao racismo e se organizou o Comitê para a eliminação da Discriminação Racial da ONU, e tratou da questão sob a ótica do esvaziamento completo do entendimento da Constituição ao refletir sobre a argumentação perigosa no caso de se concluir que a inexistência de raças poderia representar inexistência de racismo, forma pela qual este crime hediondo se converteria em crime impossível pela inexistência do objeto.

A fim de estabelecer referências, foram trazidos casos decididos pela Suprema Corte dos EUA e pela Câmara dos Lordes da Inglaterra. Em 1984, sob a mesma linha argumentativa do caso em questão, acusados de anti-semitismo se defenderam alegando que não sendo os judeus um grupo racial distinto, não restaria tutela legal aos mesmos; apesar do acolhimento da alegação em instâncias inferiores, a Suprema Corte dos EUA reverteu o julgamento sob o fundamento de que os judeus seriam (em 1982) integrantes da raça caucasiana, estariam sim tutelados pela legislação americana da época. Já na Inglaterra, a luz do Racial Relations Act de 1976, quando movida ação contra responsável de uma escola que proibiu um de seus alunos de utilizar turbante no ambiente escolar a Câmara dos Lordes decidiu que se tratava de um caso de discriminação, e atribui ao termo raça uma dimensão histórico-cultural da qual provêm práticas discriminatórias, dela excluindo sua dimensão biológico-científica.

Ao investigar as origens da palavra raça e seus conceitos orbitantes foram utilizados no parecer desde dicionários históricos ou etimológicos como fonte, a fim de identificar sua origem no latim *ratio*, que pode estar associada a espécie, índole ou modalidade, ou até mesmo como entendida como “casta”²⁵⁹; anotando que a classificação dos seres humanos em raças tem sua inspiração em Lineu, que no século XVIII estabeleceu um sistema de classificação de plantas e animais e ainda classificou a espécie *homo sapiens* em seis raças com critérios geográficos²⁶⁰. No século XIX, com o evolucionismo de Darwin o paradigma foi mudado, e os múltiplos critérios de classificação foram submetidos ao empirismo e a taxonomia²⁶¹. A partir disso a multiplicidade e variedade de critérios fizeram do conceito de raça uma imprecisão e se abriram as portas aos grandes teóricos racistas: a) Arthur Gobineau (1816-1882) que fez a distinção entre a raça semita e a raça ariana, atribuindo a segunda superioridade física, moral e cultural; b) Houston Chamberlain (1855-1927), defensor da superioridade germânica e do pensamento racista. Desta forma as teorias

²⁵⁷ CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, *O Veneno da serpente*. Reflexões sobre o anti-semitismo no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2003.

²⁵⁸ Arquivo Virtual Arqshoah – Holocausto e Anti-Semitismo. <http://www.arqshoah.com.br/> Acesso em 04/07/2010.

²⁵⁹ Dicionário de Língua Portuguesa de 1823, por Antônio de Moraes e Silva, onde se define que raça é ter sangue de mouro ou judeu.

²⁶⁰ Raças: europeia, ameríndia, asiática, africana, selvagem e monstruosa (esta constituída por indivíduos com malformações físicas).

²⁶¹ Cor da pele, textura dos cabelos, forma da cabeça, etc.

racistas visavam estabelecer hierarquização entre as raças e fizeram parte da autolegitimação da expansão colonial européia e da ausência de limitações ao imperialismo²⁶². A divisão dos seres humanos em raças resulta de um processo de conteúdo meramente político-social.

A prática do racismo gera impactos no Direito Internacional da Pessoa Humana e o Direito Internacional Público contribui para a exegese do art. 5, XLII da Constituição de 1988. **A visão racista se submete a três óticas, segundo os estudos de Norberto Bobbio** - as óticas de que: a) a humanidade está dividida em raças, cuja diversidade se dá por características biológicas e psicológicas; b) existem raças superiores e inferiores; c) as raças superiores tem o direito de dominar as inferiores. No julgamento foi ressaltado que essa visão racista possui distintas escalas de agressividade, mas todas são caracterizadas pela discriminação, que pode ser somada a violência contra a dignidade da pessoa e adquirir intensidade superior, manifestando segregação ou mais além, agressão física. Daí a magnitude e relevância de institutos como a Carta da ONU de 1945, que se desdobra na Declaração Universal nos anos 60 e demais pactos de direitos humanos (sociais, econômicos, civil e políticos), o surgimento do Direito Humanitário, a **Convenção Internacional contra o Genocídio** (1948), a **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**, que estipula sobre a necessidade de criminalização de atos discriminatórios raciais.

O crime de racismo não admite esquecimento ou prescrição, e a lei brasileira enquadra, em consonância com a adesão do Brasil às convenções internacionais correspondentes, no crime da prática do racismo o praticar, induzir ou incitar, pelos meios de comunicação social ou por publicação de qualquer natureza, a discriminação ou preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional. O primeiro grande tema discutido pelo STF nesse caso foi a análise da questão: anti-semitismo é racismo? A questão foi suscitada no *habeas corpus* impetrado perante o STF em favor de Ellwanger. Visando afastar a imprescritibilidade da pena a que fora condenado, arguiu-se que o crime praticado não foi o do racismo, porque os judeus não seriam uma raça. Com efeito ficou explicitado que **os judeus não são mesmo uma raça, mas não são igualmente uma raça os brancos, os negros, os mulatos, os índios, os ciganos, os árabes e nenhum outro integrante da espécie humana**. Nas palavras da ementa do acórdão, da qual foi relator o ministro Maurício Corrêa, cuja lúcida atuação neste caso foi decisiva: "Com a definição e o mapeamento do genoma humano, cientificamente não existem distinções entre os homens, seja pela segmentação da pele, formato dos olhos, altura, pelos ou por quaisquer outras características físicas, visto que todos se qualificam como espécie humana. Não há diferenças biológicas entre os seres humanos. Na essência são todos iguais". Todos os seres humanos, no entanto, podem ser vítimas da prática do racismo. **Da amplitude da decisão do STF**, na ementa do acórdão: "A divisão dos seres humanos em raças resulta de um processo de conteúdo meramente político-social. Deste pressuposto origina-se o racismo, que, por sua vez, gera a discriminação e o preconceito segregacionista". Disso deflui a orientação fixada pelo STF no caso concreto: antissemitismo é racismo, e Ellwanger está sujeito às sanções penais contempladas pelo direito brasileiro, pois "a edição e publicação de obras escritas veiculando ideais antissemitas, que buscam resgatar e dar credibilidade à concepção racial definida pelo regime nazista, negadoras e subversoras de fatos históricos incontroversos como o Holocausto, consubstanciadas na pretensa inferioridade e desqualificação do povo judeu, equivalem à incitação com acentuado conteúdo racista, reforçadas pelas consequências históricas dos atos em que se baseiam".

Sobre o entendimento do **STF**: restringida a prática do racismo no Brasil em síntese conclusiva, é cabível destacar os votos dos ministros Celso de Mello e Gilmar Mendes, e a diretriz fixada no acórdão foi a de que **a garantia constitucional da liberdade de expressão não é absoluta, tem limites jurídicos e não pode abrigar, em sua abrangência, manifestações que implicam ilicitude penal**. No caso concreto, explicita o acórdão: "O preceito fundamental da liberdade de expressão não consagra o direito à incitação ao racismo, dado que um direito individual não pode constituir-se em salvaguarda de condutas ilícitas, como sucede com os delitos contra a honra. Prevalência dos princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade jurídica".

A questão do desvio da prática de racismo para injúria racial prevista pelo Código Penal em seu art. 140 parágrafo 3º alegada pela defesa também ficou fora de cogitação.

²⁶² É citado como exemplo o *Apartheid* na África do Sul.

Afim de problematizar em torno dos movimentos culturais e sociais, suas origens e evolução histórica na sociedade, focamos a exposição nos que militam contra o racismo no Brasil seja pela afirmação, ou pela importante questão das cotas de acesso à educação, a partir da análise e exposição do material produzido pela audiência pública de ações afirmativas ocorrida no STF em 2010 (pp. 195 – 200), sobre militância social de acesso à justiça propriamente dita e políticas de reconhecimento da diversidade multicultural ou universal, passamos a uma análise a respeito do racismo contra os afrodescendentes:

Tratando da questão das **ações afirmativas**²⁶³: os avanços na educação geram impactos distintos nos diferentes grupos sociais existentes no país, em especial, quando é feito o recorte racial. Persiste a distância entre os níveis de escolaridade de brancos e negros ao longo das décadas; ressalte-se que houve um alcance da quase universalização do ensino fundamental nas duas últimas décadas, com importante redução da proporção de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola – de 13% em 1992 para 2,3% em 2008. Existe uma diferença de 2 anos na média de escolaridade de brancos e negros que persiste e não se reduz com o passar do tempo.

Apesar de ter ocorrido uma significativa expansão nas últimas décadas, passando de 3.772.698 matrículas, em 1991, para 8.369.369, em 2007, segundo o Censo Escolar do INEP/MEC, verificamos que a distância que representa o acesso de brancos e negros ao ensino médio, aumenta, ou seja, é possível afirmar que a expansão do ensino médio não tem alcançado a toda a população de forma igual.

Assim, no período de 1997 a 2007, do percentual de jovens brasileiros com 16 anos ou mais que frequentavam o ensino superior, com recorte racial: em 1997, cerca de 3% dos jovens brancos com mais de 16 anos frequentavam o ensino superior; entre os jovens negros este percentual estava em torno de 1%; em 2007, 5,6% dos jovens brancos frequentavam o ensino superior, e 2,8% dos jovens negros com 16 anos ou mais estavam nesta condição. A distância que representa o acesso de brancos e negros ao ensino superior, também aumenta.

Preconceito e exclusão são duas faces da mesma moeda: a exclusão que viveram pobres e negros no país criou condições objetivas para sustentar o preconceito; o preconceito, por sua vez, reforça os padrões de exclusão e assim permanecemos presos a um círculo vicioso onde exclusão e preconceito se justificam mutuamente.

Desta forma, as ações afirmativas são procedimentos adotados para promover maior equidade no acesso à educação, rompendo a herança de exclusão e preconceito que se perpetua na sociedade brasileira, e sua adoção reduz as diferenças de oportunidades e possibilita que a composição multirracial da sociedade brasileira esteja representada em todos os níveis e esferas de poder e autoridade.

Sobre a autonomia universitária e afirmação da diversidade propriamente dita: as ações afirmativas no ensino superior, desde 2001, nas instituições públicas de ensino superior, com base nas deliberações de seus órgãos colegiados, compostos por docentes, servidores e estudantes, vêm sendo adotadas ações afirmativas, num movimento que dissemina-se progressivamente em todo o país, fruto de iniciativas diversas, atendendo a demandas locais, resultando em uma expressiva diversidade de experiências, e que vem produzindo resultados positivos no processo de ampliação da participação dos estudantes negros no ensino superior, e portanto aportou resultados positivos no processo de democratização das universidades e da diversificação de seu corpo discente.

Pelo caminho da autonomia universitária, as universidades estão respondendo ao desafio do enfrentamento da desigualdade, de acordo com a realidade da região e consciência de sua responsabilidade social. São as seguintes as principais variáveis consideradas pelas Ações Afirmativas: Social (renda); Histórico Escolar (tempo na Rede Pública); Raça/etnia/cor da pele; Territorial.

²⁶³ Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade André Luiz de Figueiredo Lázaro, Secretária de Educação Superior Maria Paula Dallari Bucci

Sobre desempenho acadêmico e igualdade de oportunidades: *Alguns relatos de relevância enviados pelas instituições*²⁶⁴:

Instituto Federal – Rio Grande do Norte: alunos oriundos de cotas tem desempenho abaixo daqueles oriundos de escolas privadas no primeiro ano dos cursos. Esta diferença cai, até que, no fim do curso, os alunos tem desempenho praticamente uniforme, independente da forma de entrada(cotistas ou não).

Universidade de São Paulo: é verificado o desempenho acadêmico dos alunos beneficiados pela política de bônus pela média semestral (ou anual) e comparada à média da USP. Os resultados mostram que os ingressantes beneficiados têm obtido média igual ou superior à média USP.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro: as cotas representam cerca de 25% dos ingressos na UERJ. No que se refere ao trancamento de matrículas, a proporção de trancados da cota cor (12%) e da cota do ensino público (10%) é cerca de metade dos alunos não cotistas (24%). No que se refere à taxa de evasão, é observado que entre os cotistas essa taxa é inferior a 3%, enquanto que entre os não cotistas ela é de cerca de 6%.

Universidade Federal do Paraná: os cotistas sociais (alunos oriundos de escolas públicas) tem desempenho médio superior aos estudantes gerais. Os cotistas raciais tem o mesmo desempenho. O índice de evasão dos cotistas sociais representa a metade do índice de evasão dos estudantes gerais. Para os cotistas raciais, esse índice é o mais baixo verificado, sendo de apenas um terço em relação aos estudantes gerais.

Universidade Estadual de Londrina: na Universidade Estadual de Londrina/UEL, estudos demonstram que os cotistas “pretos ou pardos, oriundos de escola pública” tem apresentado melhores resultados no tocante a desistência/evasão.

Universidade Federal do Espírito Santo: o desempenho dos cotistas é, em média, igual aos demais(...) O número de notas 10 em cursos como arquitetura, direito, medicina é o que mais chama atenção. Na UFES, em mais da metade dos cursos, (entre eles medicina e direito) não houve nenhuma reprovação de alunos cotistas na primeira turma que ingressou (2008/1º)

O PROUNI pode ser considerado o maior programa de ação afirmativa do Brasil: instituído pela Medida Provisória nº 213, 10/09/2004, convertida na Lei 11.096 de 13/01/2005. Já concedeu cerca de 600 mil bolsas de estudo até 2010, desde 2004. A ADI 3330/DF considerou como de “*fato é que toda a axiologia constitucional visa tutelar de segmentos sociais brasileiros historicamente desfavorecidos, culturalmente sacrificados e até perseguidos, como, verbi gratia, o segmento dos negros e dos índios. Não por coincidência os que mais se alocam nos patamares patrimonialmente inferiores da pirâmide social*”²⁶⁵.” Sobre a renda: bolsa integral- renda de até 1,5 salário mínimo (por pessoa no grupo familiar) ; bolsa parcial (50%)- renda de até 3 salários mínimos (por pessoa no grupo familiar) ; escolaridade: estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola pública (ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; desempenho- nota mínima no ENEM (em 2009, nota superior ou igual a 400 na média das provas); racial: igual ao percentual de cidadãos auto-declarados indígenas e auto-declarados negros (pardos ou pretos), na respectiva UF, segundo último censo do IBGE; De 2005 a 2009 o PROUNI destinou 46,4% das bolsas a estudantes negros. A análise realizada com a base de dados de resultado do Enade 2007 permite identificar, dentro do mesmo curso, a diferença entre os alunos ingressantes com e sem bolsa PROUNI e a diferença entre os alunos concluintes com e sem bolsa PROUNI. Os resultados da comparação mostram que, para os ingressantes, em todas as áreas analisadas os alunos com bolsa PROUNI possuem média maior no Enade do que aqueles sem bolsa PROUNI. Essa diferença positiva em favor dos bolsistas foi em torno de 5,5 pontos – numa escala de 0 a 100 pontos. (Fonte INEP: Boletim NA MEDIDA, Ano1, n 3, Set. 09)

Então, podemos concluir as ações afirmativas não afastam nem prejudicam o mérito estudantil e acadêmico.

O país está vivendo um ciclo de crescimento que tem propiciado novas oportunidades que, caso sejam criadas sem a preocupação com a equidade, tendem a aumentar a desigualdade. O

²⁶⁴ (Fonte: Pesquisa DIPES/MEC 2009 – dados de um total 59 IES que responderam à pesquisa– Universidades Federais e Estaduais e IFES)

²⁶⁵ Min. Carlos Britto – Relator – Voto favorável à Programa.

componente racial na estrutura da desigualdade é forte e persistente o bastante para ser utilizado como critério de focalização das ações afirmativas;

A conclusão é que será preciso fortalecer a educação afirmativa como instrumento da promoção do desenvolvimento com equidade, o que atende ao Princípio Constitucional da Igualdade.

Sobre a argumentação e discurso que órbita o conceito de *nação mestiça*, observamos Políticas Públicas de Eliminação da Identidade Mestiça e Sistemas Classificatórios de Cor, Raça e Etnia²⁶⁶. Assim, ressaltou-se na referida audiência que o Sistema de Cotas para Negros da UnB não é, a rigor, medida de ação afirmativa, pois não visa combater discriminação racial, de cor, ou de origem, nem corrigir efeitos de discriminações passadas, nem assegurar os direitos humanos e as liberdades fundamentais de grupos étnicos e raciais, como exige a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial para distinguir uma medida especial de uma medida de discriminação racial.

Foi apresentada a ótica sobre o Sistema de Cotas para Negros da Universidade de Brasília, inversamente do que defendia Darcy Ribeiro, o idealizador, fundador e primeiro reitor da UnB, que tem por base uma elaborada ideologia de supremacia racial que visa à eliminação política e ideológica da identidade mestiça brasileira e a absorção dos mulatos, dos caboclos, dos cafuzos e de outros pardos pela identidade negra, a fim de produzir uma população composta exclusivamente por negros, brancos e indígenas. De modo que Exige a UnB que *“Para concorrer às vagas reservadas por meio do sistema de cotas para negros, o candidato deverá ser de cor preta ou parda, declarar-se negro e optar pelo sistema de cotas”*. Assim, segundo o movimento, as cotas da UnB não se destinam a proteger pretos e pardos em si; pretos e pardos que se autodeclarem mestiços, mulatos, caboclos são excluídos do sistema de cotas da UnB; também são excluídos aqueles afrodescendentes que se autodeclararam negros, mas são de cor branca.

Isto posto, para que estas cotas fossem medidas de ação afirmativa seria necessário que se identificar como negro fosse causa de discriminação racial²⁶⁷, mas ao excluir os auto-declarados negros de cor branca das cotas a própria UnB tacitamente reconhece que somente identificar-se como negro não expõe uma pessoa a discriminações raciais no Brasil, como ocorre em outros países. Do contrário, a UnB estaria também os discriminando. Também não foi visada a *correção dos efeitos presentes da discriminação praticada no passado*, pois neste caso o segmento beneficiado seria em função da ancestralidade e não da cor e muito menos da auto- declaração.

A respeito das raízes históricas da opressão é questionado: por que, então, a UnB, ao invés de estabelecer um sistema de ação afirmativa para todos os pretos e pardos, decidiu excluir os pretos e pardos que não se identificam como negros? A história do racismo e, especificamente, da mestiçofobia, elucida as motivações que conduziram ao atual projeto racial para o povo brasileiro implementado pelo governo federal. A UnB não foi a primeira universidade brasileira a veicular idéias e a defender políticas públicas de base racial no Brasil. No século XIX e até metade do século XX, em diversas universidades do país e do estrangeiro, idéias racistas faziam parte do conteúdo lecionado. Refletindo o poder da autoridade científica que as universidades possuem, muitos, inclusive governantes e legisladores, acreditavam que havia raças superiores em inteligência, em resistência física, em aptidões morais. Ensinavam, também, que seria um prejuízo para uma nação formada por pessoas de suposta raça superior gerar filhos mestiços com pessoas de raça inferior.

Alguns racistas²⁶⁸ defendiam que o mestiço seria um ser intermediário entre a raça superior e a inferior; outros que seria inferior à raça inferior. Esta última corrente racista afirmava que o mestiço, diferentemente das raças superiores e inferiores, e por não ser uma raça, seria um ser anormal, não adaptado a qualquer ambiente, propenso a doenças físicas e psicológicas, destituído das melhores qualidades das raças que lhe deram origem e tanto pior quanto mais se diferenciasses delas.

²⁶⁶ Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro (MPMB), Associação dos Caboclos e Ribeirinhos da Amazônia (ACRA), Helderli Fideliz Castro de Sá Leão Alves

²⁶⁷ Os caboclos foram os primeiros mestiços brasileiros.

²⁶⁸ Gilberto Freyre contestou os ensinamentos racistas contra a mestiçagem.

No Brasil, com grande e crescente população mestiça, isto foi visto pelo racismo acadêmico como um problema que comprometeria as possibilidades de progresso do país. Nina Rodrigues defendia políticas criminais diferenciadas racialmente. Sylvio Romero e Oliveira Viana defendiam o desaparecimento gradual dos mestiços pelo branqueamento. O racismo teve também grandes opositores. Intelectuais como Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre defenderam que a miscigenação não era um problema para o Brasil, mas uma vantagem que, entre outras, formava a identidade nacional e protegia a Nação de conflitos raciais e étnicos.

Em outros países, os ideólogos do racismo forneceram o material para os discursos políticos que na Alemanha levaram os nazistas ao poder e mestiços a campos de concentração e a cirurgias de esterilização. Na Austrália, mestiços foram separados de suas mães aborígenes. Na África do Sul, foram segregados pelo *Apartheid*.

Nos EUA, a partir do final do séc. XIX, junto com leis proibindo casamentos inter-raciais, organizações racistas como a Ku Klux Klan conseguiram paulatinamente impor, inclusive legalmente, uma inovação, a Regra da Única Gota (*One Drop Rule*), pela qual uma gota de sangue africano faria com que uma pessoa fosse classificada como *Negro* (palavra que também existe no vocabulário inglês). No censo dos EUA até 1920 não havia a categoria *Negro*. Desde 1850, havia as categorias *Black* (ou seja, preto) e *Mulatto*. No censo de 1930, porém, pela regra da única gota, pretos e mulatos tiveram apenas a opção *Negro*.

Estas normas visavam delimitar espaços de poder racial, daí a necessidade de eliminar politicamente e também ideologicamente o mestiço e a mestiçagem. Apenas em 1970, após o assassinato de Martin Luther King, o termo *Black* voltou ao censo; no censo de 2000, os mestiços conseguiram voltar a ser contados (e outra vez no censo dos EUA deste ano).

No Brasil, seu primeiro censo oficial, de 1872, tinha para a variável “cor/raça” as opções ‘branca’, ‘preta’, ‘parda’ e ‘cabocla’; no censo de 1890, a opção ‘parda’ foi substituída por ‘mestiça’, retornando o termo ‘parda’ em todos os censos seguintes que tiveram o quesito “cor/raça”, passando a incluir também os mestiços caboclos. Assim, o censo brasileiro sempre trouxe um espaço para a expressão da identidade mestiça. As opções ‘preta’ e ‘branca’ sempre constaram nos quesitos “cor/raça” dos censos, os quais nunca trouxeram a opção ‘negra’. Somar pretos e pardos e incluí-los numa categoria ‘negra’ tornou-se, porém, uma reivindicação de movimentos negros, inclusive junto ao IBGE.

Com o fim da II Guerra Mundial, a idéia de raça foi perdendo credibilidade acadêmica. No Brasil, porém, os mestiços passaram também a ser vistos como um problema ideológico e político. O sociólogo Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo (USP), afirmava que “dentro da população negra e mestiça não há homogeneidade²⁶⁹. Criar esta homogeneidade é um problema preliminarmente político”. Caberia levar o mulato “a aceitar a sua condição de negro”. E questionava, “(...) Como fazer para reeducar o mulato, como levá-lo a sair de um comportamento egoístico e individualista?” Antes haveria uma raça superior e uma inferior e os mestiços deveriam ser miscigenados até não se diferenciarem de uma delas, a branca; agora haveria uma raça opressora e uma oprimida e os mestiços deveriam ser reeducados para identificarem-se com uma delas, a negra.

O antropólogo Kabengele Munanga, da USP, sobre o mesmo tema, assim se expressou: “Se no plano biológico, a ambigüidade dos ‘mulatos’ é uma fatalidade da qual não podem escapar, no plano social e político-ideológico, eles não podem permanecer ‘um’ e ‘outro’, ‘branco’ e ‘negro’”, e acrescentou, “Construir a identidade ‘mestiça’ ou ‘mulata’ que incluiria ‘um’ e ‘outro’, ou excluiria ‘um’ e ‘outro’, é considerado por mestiços conscientes e politicamente mobilizados como uma aberração política e ideológica, pois supõe uma atitude de indiferença e de neutralidade perante o processo de construção de uma sociedade democrática²⁷⁰”.

Esse modo de ver o mestiço, porém, não é apenas marginalizador e moralmente ofensivo; ele também leva a um preconceito de caráter biológico: seria normal o branco ter identidade branca, o negro identidade negra, o índio identidade indígena, mas não o mestiço ter identidade mestiça; ele seria um ser incompleto, necessitado da identidade negra. Chegam a atribuir ao mestiço um risco de problemas psicológicos em função de uma suposta ambivalência.

²⁶⁹ Por exemplo, mestiços descendentes de imigrantes japoneses.

²⁷⁰ Introdução do livro *Mulato Negro-não-negro e/ou Branco-não-branco*, de Eneida de Almeida dos Reis.

A própria **mestiçagem**, que em regra ocorreu e ocorre no Brasil de forma harmoniosa, também passou a ser apresentada de forma equivocada e negativa. Afirma o etnólogo cubano Fernando Ortiz: *“o mestiço surge nas sociedades violentadas e complexadas. Ou seja, é a inseminação violenta das fêmeas do grupo dominado pelo macho do grupo dominante e a eliminação física dos machos do grupo dominado-conquistado”*. Ou seja, estão ensinando o mestiço a ter vergonha de suas origens, a negar o sangue de seu pai ou de sua mãe.

Nesta audiência pública foi exposta pelos movimentos sociais ainda uma crítica feroz, sobre a qual estas depreciações se reproduzem em agressões morais fora do meio acadêmico e também se refletiram no recente decreto do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que determina a inclusão dos mulatos e dos pardos na categoria negra. Nisto não há inovação, segundo o MPMB: *“pelo Alvará Régio de 4 de abril de 1755, o rei de Portugal, D. José I, proibiu o emprego do termo caboclo para os filhos mestiços de portugueses e indígenas e nós desaparecemos por décadas dos documentos oficiais”*.

Esses discursos visando à incorporação dos pardos pelos negros ativeram-se aos mulatos e silenciaram em regra sobre os milhões de caboclos do país, cuja população é possivelmente mais numerosa do que a preta também nacionalmente. Na região Norte, há cerca de 14 pardos (em sua maioria caboclos) para cada preto e aqui no Centro-Oeste a proporção é de cerca de 11 para 1. Mesmo no Sudeste, onde a proporção entre pardos e pretos é de 4 para 1, parte destes pardos são mamelucos. Mestiços de brancos e indígenas já habitavam o Brasil décadas antes da chegada de africanos.

Nossa Constituição assegura a valorização da diversidade étnica e regional e a proteção de todos os grupos participantes do processo civilizatório nacional. O mestiço brasileiro, organizando-se em associações para a defesa de sua identidade, tem esta reconhecida oficialmente por leis como as que instituíram o Dia do Mestiço nos Estados do Amazonas, de Roraima e da Paraíba, e também o Dia do Caboclo.

Contradizendo sua política interna, o Brasil tornou-se signatário dos documentos finais da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, e de sua Conferência de Revisão, promovidas pela ONU em 2001 e 2009,

“Reconhecemos, em muitos países, a existência de uma população mestiça, de origens étnicas e raciais diversas, e sua valiosa contribuição para a promoção da tolerância e respeito nestas sociedades, e condenamos a discriminação de que são vítimas, especialmente porque a natureza sutil desta discriminação pode fazer com que seja negada a sua existência”.

As próprias comissões de seleção, porém, têm demonstrado que pardo não é negro. Diversos casos têm sido noticiados envolvendo duas pessoas com parentesco sanguíneo, inclusive de gêmeos idênticos, em que uma é aceita como negra e outra não. E também de exclusão de cotista quando já cursando a faculdade.

Desconhecemos um único caso em todo o Brasil no qual isto tenha ocorrido com dois parentes de cor preta; todos os casos de que temos conhecimento ocorreram com pessoas pardas. Informa a UnB que a sua comissão responsável pela decisão é formada por representantes de movimentos sociais ligados à questão, especialistas no tema. De movimentos negros, pois pardos não compõem tais comissões.

Cotas para estudantes provenientes das escolas públicas e carentes valorizam o ensino público, a meritocracia, a solidariedade, e estimulam o desenvolvimento e a amenização dos conflitos raciais de interesse. É necessário instituir o ensino fundamental em período integral e aumentar o número de vagas nas universidades. Cotas raciais não custam um centavo ao governo vez que ocorrem sob a ótica de isenção de impostos e lucro para as Universidades..

Ações afirmativas não visam criar diferenças, pelo contrário, visam superar discriminações motivadas por diferenças. Visam levar à cidadania, não a relativizar. Harmonizam com a constituição cidadã que a Suprema Corte tem defendido.

Em complementação à uma visão tripartite, no tocante as políticas de reconhecimento²⁷¹ propriamente ditas: políticas para o Ensino Superior voltadas para neutralizar os efeitos de discriminações socioeconômica, pela baixa renda, ou racial, pela cor da pele negra. À luz da desigualdade econômica, tratamento inidôneo por parte das autoridades, diferença na mobilidade

²⁷¹ Marcelo H. R. Tragtenberg- Departamento de Física/UFSC

social entre pretos e brancos; simulação de políticas de acesso²⁷²; foram relevados os seguintes dados: sobre a seletividade da classificação geral e das cotas para escola pública para negros: são semelhantes; as cotas para negros abrangem negros que não fizeram todo o ensino fundamental e médio em escola pública - os que fizeram ensino público são insuficientes para preencher as cotas (UERJ, UFPr e UNIFESP); racismo atinge a todos os negros; cotas para negros e escolas públicas aumentaram o percentual de isentos da taxa do vestibular entre os classificados.

Sobre a validação por auto-declaração apontamos: comissão nomeada por portaria (não é secreta), entrevista o candidato e se baseia no reconhecimento social do fenótipo (negro) e pertencimento a povo indígena (indígena); em 2008, 3% dos optantes pelas cotas para negros não validaram sua auto-declaração; em 2009 e 2010, 5% dos optantes pelas cotas para negros não validaram sua auto-declaração; é necessário fiscalizar a política pública (reserva de vagas para negros e indígenas); consistência de hetero/auto-declaração (PNDSaude 1996, Pelotas, 89 e 92% de kappa); ainda aponta a problemática da política de branqueamento e segregação racial no Brasil.

Nos debates sobre raças e racismo pouco se fala sobre “branquitude”. E as ações afirmativas, como a lei sobre ensino da cultura africana, só fazem sentido se forem realizadas em ambiente de reflexão e reconstrução também sobre a imagem do ser branco. O tema “miscigenação” é muito falado no Brasil, mas o que se esconde por trás desse discurso é uma cultura que atualiza o racismo. A escola pode inclusive se apresentar como instituição discriminatória, onde o assunto “branquitude” é pouquíssimo discutido nos debates sobre raça. Essa situação colabora para que o branco se sinta superior e em posição de neutralidade a respeito do tema, fazendo perpetuar a “positividade da branquitude” e os estereótipos negativados do “ser negro”.

Aula 4: O QUE SÃO MOVIMENTOS SOCIAIS DE ACESSO À JUSTIÇA.

Nosso foco nesta análise está no desenvolvimento de uma teoria crítica em prol do diálogo e integração entre os movimentos sociais. A distância entre a teoria e os movimentos sociais na prática está a criar um efeito nocivo que enfraquece suas ideologias. A união dos grandes movimentos sociais promoveria seu fortalecimento.

A conjectura da sociedade – ecossistema autopoietico que encontra fundamento em si mesmo - pode ser anunciada como teia de comunicação social, e a articulação destes movimentos sociais evolui neste cenário onde a comunicação se mostra como derivativa de um pensamento dominante, a democracia, considerada por meio de uma visão heterodoxa, como afirmação de direitos fundamentais e, no tocante a seu processo de organização, seus critérios naturais se opõem aos segmentários.

No tocante a **História dos Movimentos Sociais**, as linhas e dimensões dos direitos fundamentais se consolidam em 1914 e começam a evoluir a partir do advento da primeira grande guerra. E ainda hoje o mecanismo se desenvolve e se fala em racismo²⁷³, sexismo²⁷⁴, especismo²⁷⁵, negação dos genocídios²⁷⁶, subversão da democracia²⁷⁷, discurso da segurança nacional²⁷⁸, e mais ao passado na violência das cruzadas, extermínio dos povos indígenas, terror da inquisição, e holocausto²⁷⁹. A fórmula das duas grandes guerras -- genocídio do povo armênio mais holocausto dos judeus -- marca o despertar da consciência dos povos e abre caminho à conquista da paz. No Brasil, desde a época colonial e na subsequência imperial, se verifica um esforço conjunto que visa à implementação da educação pelo Estado, família e sociedade. Sob o lema de um “direito de todos”, a educação nacional foi, no decorrer de sua história, bastante influenciada por movimentos

²⁷² UNICAMP: simulou a aplicação de bônus somente aos alunos de escola pública e diminuiu o número de negros

²⁷³ Movimentos dos negros e quilombolas.

²⁷⁴ Movimentos de gênero, por exemplo o ecofeminismo.

²⁷⁵ Movimento pelo direito dos animais, teorizado pelo filósofo Peter Singer que fala em escravidão e abolicionismo animal, ética prática, terráqueos, relativização do antropocentrismo pela proposta do ecocentrismo ou biocentrismo, etc.

²⁷⁶ Genocídio armênio cometido pelos turcos durante a primeira Guerra Mundial, Genocídio do povo judeu cometido pelos nazistas e genocídio de Stalin durante a segunda Guerra Mundial, dentre outros.

²⁷⁷ A questão do totalitarismo nos blocos econômicos como a União Européia, Mercosul, Nafta, etc. é muito discutida em movimentos sociais anti-globalização.

²⁷⁸ Combatido durante a ditadura pelo movimento estudantil

²⁷⁹ Por exemplo massacre atômico em Hiroshima.

sociais externos/internacionais, bem como demandas que exigiam políticas de apoio. A “educação no lar” dada às elites das oligarquias imperiais remonta a discussão entre o ensino oficial versus o ensino livre, a educação doméstica, os internatos das congregações religiosas eram sujeitos ao estatuto da equiparação para oficializar seus certificados e diplomas, e o próprio exame de madureza eram elementos que se subordinaram a referência de educação no império. O colégio Pedro II, cujas diretivas influenciaram a estrutura educacional original e por conseguinte o próprio embrião do devir dos movimentos.

A educação pode ser analisada como foco central na promoção da cidadania, direito essencial e cultural, e assim, o mesmo instituto jurídico deve ser visto como problema central. Práticas educacionais sempre estiveram vinculadas ao sistema de votação, e desta forma, analfabeto não teve inicialmente poder de voto – fase embrionária do surgimento de uma grande parcela de analfabetos funcionais na sociedade, dotados de incapacidade hermenêutica e coesão textual e sem possibilidade de entender o aspecto simbólico da linguagem, apesar do fato de as práticas de alfabetização melhorarem as condições gerais, mas não serem a solução, no caso de o acesso as mesmas estar obstruído.

É preciso reconhecer que a independência inaugura diversas formas de colonialismo interno. Antecedentes aos movimentos de cultura popular, as discussões entre liberais e positivistas pós imperiais da época inicial de nossa República, apesar de unânimes em relação à laicidade do ensino, não identificaram a educação como direito e impediram seu acesso. Assim, em meados de 1891²⁸⁰, sob o lema da desoficialização do ensino e liberdade de profissão, o ingresso no sistema educacional deveria, por exemplo, ser exigido por iniciativa do interessado que quisesse votar, uma vez que era requisito para se tornar eleitor ser alfabetizado. [Em 1890 havia ocorrido a primeira discussão sobre a viabilidade do voto feminino na Faculdade de Direito do Largo São Francisco, porém uma portaria Ministério da Justiça expedida por Cesário Alvim determinou exclusividade do voto masculino]. Nesse mesmo período surge a vinculação de impostos ao financiamento da educação pela primeira vez em nossa história. Os decretos tinham o mesmo status de leis nesta época. É só a partir de 1915 que o ensino passa a ser obrigatório sob a alegação de que o Estado não poderia abrir mão da titularidade dos diplomas²⁸¹.

Como embrião de cultura popular, somente na política educativa do Estado Novo, após a criação da Faculdade Getúlio Vargas -- FGV, é que surgem leis orgânicas para regular a educação. A vinculação de impostos cessa em 1937 e a mediação da gratuidade passa a ser dada pela pobreza. A educação passou a ser gratuita apenas para o sujeito que não pudesse custeá-la.

Os movimentos de educação e cultura popular dos anos 50 e 60, na tentativa de valorizar os excluídos do sistema educacional se mostram falhos, uma vez que o analfabeto continua excluído como sujeito de direito e o analfabetismo atinge níveis astronômicos. A estrutura remanescente dos internatos, administrados pelas congregações religiosas católicas, se observa mesmo nos dias de hoje no sistema educativo brasileiro.

No contexto da atual crise que sofre o sistema educacional público brasileiro, o déficit da educação pública no Brasil e a expansão das escolas privadas, temos a gradual transferência para o ensino de massa, que marca o processo de decadência e falência das escolas públicas pelo impacto da educação de adesão. Cabe problematizar se o ensino privado em sentido geral manteve o nível e está possibilitando a educação ou se são necessários a ampliação da rede em termos quantitativos ou qualitativos e o aprimoramento e treinamento de agentes públicos e ainda como isto interfere na volição dos movimentos sociais e no acesso à justiça.

No decorrer da história da educação brasileira no século XX, podemos observar muito mais programas que podem ser vistos como ações emergenciais, ao desconsiderar que a educação exige tempo e maturação. Buscaram apenas baixar as estatísticas do analfabetismo, e não estimular a educação, como deveria ocorrer.

Na virada dos anos 50 para os anos 60, o movimento estudantil de vertente católica ganhou muita força, e diante das lutas políticas e partidárias se relevou a importância de mais pessoas serem alfabetizadas em virtude da possibilidade de voto: a perspectiva de mais pessoas votando e a inclusão dessa grande massa de analfabetos ao exercício da cidadania mediante o direito de voto

²⁸¹ Presidente Arthur Bernardes em Estado de Sítio, reestabelece gratuidade, obrigatoriedade e o ensino religioso.

estimulou o engajamento dos estudantes em tarefas de alfabetização de adultos, e as propostas do educador Paulo Freire ganharam destaque. A alfabetização rápida e a nova metodologia de Freire como matriz para que a sociedade se tornasse mais igualitária passou a ser incorporada pelos movimentos de cultura popular, o que abriu as portas para a chegada de Freire ao Ministério da Educação, visando dirigir a **Campanha Nacional de Alfabetização**.

O **Plano Nacional** visava alfabetizar rapidamente 5 milhões de pessoas para preparar as eleições de 64. Porém, apenas iniciado o plano, em suas primeiras semanas, ocorreu o golpe militar. Freire foi exilado do país, classificado como subversivo pelo Exército Brasileiro, e toda a campanha, abortada. A partir desse momento, a metodologia de alfabetização veloz passou a ser usada apenas indiretamente nas instituições. A igreja passou a assessorar a alfabetização de grupos e movimentos populares durante os anos 70.

Cabe lembrar o legado deixado pelo regime militar de exceção (1964-83), quando a educação, espelhada no caráter antidemocrático da proposta ideológica de Estado, sofreu grandes modificações²⁸². Houve um esvaziamento dos movimentos sociais declarados e do próprio conteúdo das ciências humanas devido à anulação do espírito crítico. As denúncias silenciadas e a não obediência inviabilizaram a democracia, marcada pelo retrocesso e supressão dos Direitos Humanos. Tendo em vista um projeto desenvolvimentista com um ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional que respeitasse a “ordem pública” e a “hierarquia dos poderes”, o objetivo do governo militar, com relação à educação brasileira, foi simplesmente a formação de mão-de-obra para o setor industrial, contudo sem a necessidade de (in)formar cidadãos críticos. Nesse sentido, foram criados mecanismos repressivos utilizados para restringir o caráter crítico do ensino de ciências humanas.

No contexto em que o Estado ditava a identidade das minorias, desrespeitando a auto-determinação por meio de políticas homogeneizantes: sofrendo um relativo esvaziamento de conteúdo, foram extintos os cursos e disciplinas de História e Geografia, sendo substituídos pelos Estudos Sociais. Cursos de licenciaturas curtas que ofereciam uma formação abreviada, cujo objetivo era uma rápida inserção no mercado de trabalho foram criados em substituição aos demais anteriormente oferecidos. Nesse sentido, tais medidas em relação à educação durante a ditadura militar podem ser consideradas um atraso das ações brasileiras em favor da democracia e dos movimentos sociais. As reformas implementadas pelo militarismo deixaram um legado e influenciaram toda uma geração, e seus efeitos continuam sendo sentidos em décadas posteriores.

Durante a história do sistema social brasileiro institucionalizado, e sua infra-estrutura moldada desde a década de 80 pelo neoliberalismo de Thatcher e Reagan, que estabeleceu uma política escolar voltada para o lucro -- pensando a escola como empresa --, cujas raízes remontam ao **fordismo**, modelo de produção em massa, que utilizou à risca os princípios de padronização e simplificação, e técnicas de verticalização das fábricas criadas por Taylor, esse modelo de gestão industrial também havia desestruturado os movimentos sociais no Brasil ao dar base formal geral aos sistemas de gestão educacional capitalistas, perdurando até os anos 70, quando passou pela transição influenciada pelo **toyotismo**, modo de produção da organização capitalista mais complexo, dotado das seguintes características: a) mecanização flexível à demanda do mercado, oposta a rígida automação fordista; b) processo de multifuncionalização da mão-de-obra, que não podia mais ser especializada em funções únicas e restritas; c) implantação de sistemas de controle de qualidade total; d) o sistema just in time, que visava envolver a produção como um todo, cujo objetivo era "produzir o necessário, na quantidade necessária e no momento necessário", o que foi vital numa fase de crise econômica em que a disputa pelo mercado exigiu uma produção ágil e

²⁸² Durante o regime militar, além da expansão do ensino superior a partir da atuação da iniciativa privada, no ensino de base devem-se destacar a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL em 1967, por meio da Lei 5379, que visava à erradicação do analfabetismo, e a instituição da Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que apresentava como proposta a formação educacional por meio de um cunho profissionalizante. Nesse período, durante a década de 70, foram retiradas dos currículos do Ensino Fundamental, Médio e Superior várias disciplinas consideradas “subversivas”, uma vez que seu conteúdo usual era considerado mais crítico. Dessa forma, tais iniciativas de se adequar aos preceitos estabelecidos em 1948 acabaram sendo rompidas com o golpe militar de 1964.

diversificada; e) Personalização dos produtos e controle visual. O dilema milenar, dinheiro versus a capacitação para acesso.²⁸³

Vale evidenciar que **estas ideologias migraram das fábricas para as escolas** a partir da implantação de políticas públicas e de pedagogias de cunho capitalista e passam a integrar as pedagogias corporativas. Por exemplo, Freire nos ensinou que na pedagogia do oprimido: “O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar”, e reconheceu a importância dos movimentos sociais e acesso à justiça a partir da dicotomia da retórica marxista: colonizador X colonizado, oprimido X opressor, elite X massa, não havendo categorias intermediárias. Ao enunciar a “educação como prática de liberdade”, supôs que a educação (ou deseducação) proporcionada pelas elites seria responsável por manter o oprimido em seu estado de alienação, impedido de se manifestar.

Para Freire, a educação é um ato político e deveria trazer a “conscientização”. A educação burguesa foi classificada como “bancária”, pois o aluno se reduz a mero depositário de ensinamentos. O educador propôs a educação “*problematizadora*”, fundada na dialogicidade social. Defendeu que o alto índice de analfabetismo que caracterizava as zonas rurais brasileiras onde atualmente se desdobram os movimentos sociais pela reforma agrária e equitativa divisão da propriedade, revelava uma condição imposta pelas elites para manter o povo em estado de ignorância e, dessa forma, eternizar seu domínio. Para Paulo Freire, a educação só teria valor se conduzisse os educandos coletivamente à rebelião contra esse estado de coisas. Alguns doutrinadores do Direito inclusive defendem a necessidade de ocorrer uma “revolução cultural” no Brasil: “A verdade é que o Brasil precisa de uma revolução cultural para que o acesso à educação seja mais equitativo”²⁸⁴.

Na década de 1980, movimentos sociais saem às ruas para exigir seus direitos, dentre os quais se destacou o direito ao voto na campanha nacional que ficou conhecida como “Diretas já”. Nessa década ocorrem decisivas e importantes conquistas para o cenário político nacional. A luta pela Anistia, o início da abertura política e da redemocratização se tornam realidade a partir desses movimentos, quando a população sai às ruas reivindicando seus direitos civis²⁸⁵. Em 1992, a mobilização do movimento estudantil, reforçada pela participação da sociedade civil em todo o país, fez com que os meios de comunicação aos poucos fossem abandonando Collor, o que pode ser visto como fator decisivo para que as investigações da CPI avançassem e não fossem obstruídas pela interferência governamental, e talvez sem essa cobrança dos movimentos sociais o afastamento do presidente não teria ocorrido.

Em 1993, pelo advento da Conferência de Viena, a compreensão instrumental dos Direitos Humanos, bem como de seus elementos básicos e conteúdo programático planejado se aperfeiçoou, e os postulados da indivisibilidade, universalidade e interdependência atingiram o patamar existencial: o direito de existir dos movimentos sociais veio a condicionar sua titularidade, bem como a liberdade de associação, a emancipação social e a luta pela melhoria da qualidade de vida.

Outrossim, a auto-complexidade da sociedade pós-moderna é veiculada por especificidades discursivas, ou seja, atualmente resta configurado o mosaico da relação de complementaridade entre seus espectros contraditórios, a promover o conflito entre a racionalidade dos sistemas. Os novos movimentos sociais passam a demandar a afirmação de novas subjetividades, por sua transnacionalização, ponderação, razoabilidade e proporcionalidade. Em termos práticos, em meados de 2010, surgem inovadores movimentos sociais concernentes à Educação, tanto no sistema global internacional quanto no sistema nacional, porém condicionados pelo excluyente modelo capitalista. Por exemplo, na esfera mundial: a campanha enunciada pela FIFA durante a

²⁸³ O caduceus, estabelecido como o símbolo do comércio, podem ser exibidas imagens de vasos gregos onde a deusa Nike empunha o caduceus por exemplo.

²⁸⁴ Citando frase a professora Maria Garcia em aula ministrada na FDUSP, curso de “Aspectos Constitucionais do Direito à Educação”, mestrado em Direitos Humanos.

²⁸⁵ SILVA, Haíke R. K. da (org.). *A Luta pela Anistia*. São Paulo, Unesp, Arquivo Público do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. Esse trabalho apresenta uma série de artigos que refletem sobre o tema da anistia. O objetivo era promover o debate sobre a luta pela democracia e pelos direitos do homem no Brasil. A reflexão da maior parte dos textos se dá já a partir da experiência com a Ditadura Militar e da campanha pela anistia no Brasil.

Copa do Mundo de 2010, “Uma meta, educação para todos”, a “**Campanha Global pela Educação**”²⁸⁶, cuja matriz institucional fica em Lisboa, e a Education Strategy: United States Program, elaborada pela filantropia da Bill & Melinda Gates Foundation²⁸⁷, que investe em larga escala no tema e tem como meta reduzir as desigualdades e otimizar o aperfeiçoamento no campo da Educação Mundial, partindo de duas premissas: a) auxiliar a evolução dos professores; e b) aprimorar o aprendizado online para professor e aluno. E no contexto nacional: a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”²⁸⁸, e o movimento com apoio da UNICEF em prol da “Educação para Todos”. Porém, em contrapartida, é cabível anotar que algumas organizações internacionais adotam o discurso do fortalecimento da educação on-line visando tão somente interesses próprios, vez que acumulam muitos recursos à custa de países mais pobres, de modo que o acesso aos conhecimentos de educação em direitos humanos, aqui apresentados como vetor maior de associação e agregação entre os grandes movimentos sociais, é completamente ignorado.

Em síntese, a história da Ciência, como vetor da cultura e educação, nos últimos 200 anos visa comprimir o tempo e diminuir o tamanho do mundo.

Durante o Fórum Social Mundial -- FSM ocorrido em janeiro de 2010, em oposição ao Fórum Econômico Mundial, o sociólogo do direito português Boaventura de Souza Santos alertou para a crise atual do capitalismo e considerou o mesmo destrutivo e altamente susceptível a propagação da corrupção dos movimentos sociais e ainda considerou que a crise, que aqui podemos entender como produto de num ecossistema de atividades sociológicas de um governo minimalista em termos sociais onde se aperfeiçoam os mecanismos de dominação cultural. E, além do exposto, a crise do capital possui natureza múltipla: econômica, financeira, ambiental, energética e alimentar.

Ao meditar sobre a natureza dos movimentos sociais e acesso a justiça, relevamos a educação para a paz, e percebemos que a mesma requer Educação em Direitos Humanos. Cursos de estudos sobre a paz têm como argumento central a Educação em Direitos Humanos. Categoria que não só é um complemento de aprimoramento na educação para a paz, mas também é essencial para o desenvolvimento de conjecturas e capacidades para fazer a paz, e deve ser integrada a todas as formas de educação para a paz. Sob a luz do Direito à Educação, é por meio da Educação em Direitos Humanos que os alunos podem receber o conhecimento e as oportunidades para aprimorar ações corretivas específicas, que podem satisfazer as exigências da educação para a paz. O núcleo conceitual da educação para a paz é a neutralização da violência – seu controle, sua redução e sua eliminação. O núcleo conceitual da educação para os direitos humanos é a identificação da violência em suas espécies cultural e política, praticadas por sistemas opressores. Os movimentos sociais otimizam o ajuste em referência ao acesso dos cidadãos a justiça em seu sentido mais amplo.

Podemos comentar **o valor e a relevância da cultura da tolerância**, que na análise de Maria Luiza Tucci Carneiro, ao interpretar o conceito de tolerância como virtude, desvenda a estrutura dos preconceitos, o que possibilita o conhecimento do padrão comum entre as distintas formas de racismo, com enfoque em sua forma mais complexa – o antissemitismo –, ao salientar a mudança de paradigma do discurso biológico para o culturalista, revela a gênese do pensamento intolerante originário da vontade de guerra, em sentido amplo, e identifica o acesso aos direitos humanos como possibilidade concreta de construção de uma cultura da tolerância e veículo para o alcance da democracia.

Por outro lado, vale lembrar que os sucessivos **processos de desumanização e isolamento promovidos pelo capitalismo** avançado levam ao pressuposto de que os seres humanos são “supérfluos”, sobretudo aqueles que não se adaptam adequadamente ao sistema de produção de ideais, bens ou serviços.

²⁸⁶ Campanha Global pela Educação. <<http://www.educacaoparatodos.org/>>- Acesso em 03/10/2010.

²⁸⁷ Bill & Melinda Gates Foundation.<<http://www.gatesfoundation.org/united-states/Pages/united-states-education-strategy.aspx/>>- Acesso em 04/10/2010.

²⁸⁸ Campanha Nacional pelo Direito à Educação - <www.campanhaeducacao.org.br> - Acesso em 15/10/2010.

Garantir os direitos humanos a fim de conservar e elevar a atividade dos **movimentos sociais** e do acesso a justiça, tais como as mais diversas formas de liberdade, segurança, alimentação, educação, saúde, moradia, trabalho, meio ambiente, não discriminação, democracia e paz, é um grande desafio. Informar e, mais ainda, educar em direitos humanos significa criar bases práticas, projetos pilotos idealizados por instituições identificadas com os movimentos sociais e políticas públicas que dependem de uma estrutura pré-estabelecida. É este diagnóstico que buscamos no âmbito de nossa investigação, visando sugerir reflexão para a construção de uma cultura presente na esfera da vida cotidiana e promover o pensamento estratégico dos movimentos, em que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos e participem ativamente desse processo humanístico.

Como fazer com que a informação e a educação em direitos humanos permeiem as ações e as reflexões cotidianas dos movimentos sociais brasileiros? De que forma é possível ampliar a participação, nesse processo, de sujeitos que têm seus direitos humanos violados e hoje não encontram espaço para se manifestar?

Um exemplo de boa iniciativa nacional que faz toda a diferença é o **Fórum Mundial de Educação – FME**, movimento cuja bandeira busca representar a cidadania planetária e o Direito à Educação sob a ótica da universalidade. Composto em espaço de constante diálogo entre gestores de projetos de educação popular e de enfrentamento ao neoliberalismo, tanto em esferas públicas, governamentais ou não, quanto coletivas ou de pesquisa. O FME surgiu da necessidade de maior foco na educação como pauta dos debates travados no Fórum Social Mundial -- FSM. Dessa forma, de modo pioneiro, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre assumiu a responsabilidade de convocar entidades e movimentos para compor um comitê organizador. Em outubro de 2001, mesmo ano do primeiro FSM, foi realizada a primeira versão do FME. E, impulsionado por diversos fóruns de lutas, como o Congresso Nacional de Educação -- CONED, no Brasil, o FME teve sua segunda edição em janeiro de 2003 e a terceira em julho de 2004. O FME estrutura-se por meio de dois órgãos principais: o Conselho Internacional e o Comitê Organizador. Ambos os órgãos trabalham de forma a constituir uma rede permanente de mobilização mundial, de forma que se incluem também os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil, em articulação com outros fóruns de lutas, a ser sustentado por dois pilares básicos: a construção de uma alternativa ao projeto neoliberal e do pluralismo de ideias, métodos e concepções, cuja finalidade é a obtenção de um espaço plural, não confessional, não governamental e não partidário, verdadeiramente mundial.

De forma ambiciosa, o FME cumpre o papel de elaborar um conjunto de diretrizes que possam fazer parte de reflexões no mundo inteiro, buscando acordar políticas, planos, programas e projetos educacionais, em todos os níveis de ensino. O rompimento com as políticas neoliberais coloca a educação enquanto política pública, devendo ser do estado e acessível a todos os povos. São seus objetivos específicos: a) mobilizar as instituições, as redes e os movimentos ligados à área da educação para o debate e gestão de propostas alternativas ao projeto neoliberal em educação; b) possibilitar o intercâmbio de experiências educacionais entre educadores, pesquisadores, estudantes e integrantes dos movimentos sociais da área; c) aprofundar as referências epistemológicas, políticas e éticas, comprometidas com a educação popular, democrática e inclusiva; d) divulgar experiências educacionais que se fundamentem no processo de democratização da educação, enquanto expressão prática da possibilidade de um outro mundo possível.

Finalmente, nos resta avançar com mais força na política de alianças, a suma causa de uma dignidade democrática, com esperanças de que talvez o capitalismo não seja uma fatalidade, mas um modelo destrutivo e excludente de socialização gerador de sofrimento humano sistemático a ser superado. Como viver bem se uns ganham enquanto outros perdem? Os novos movimentos sociais nascem sob a luz de uma nova justiça social com olhar de rebeldes competentes e de uma mudança na própria mentalidade do órgão judiciário e da cultura jurídica, numa combinação de forte aspiração democrática e consciência da grave desigualdade social, e mais: uma consciência dupla formada por defesa da igualdade e respeito à diferença.

Em referência à **Martin Luther King Jr.** - Defensor de cotas raciais no mundo do trabalho e de ações reparatórias para negros de forma geral, que adotou as teorias pacifistas do próprio Gandhi.

Nas próprias palavras de Martin Luther King Jr.: Em seu livro *Where Do We Go From Here*, King sugere que "Uma sociedade que fez algo especial contra o negro por centenas de anos deve agora fazer algo especial pelo mesmo, para equipá-lo à competir em bases justas e iguais". No mesmo livro, diz, "Se uma cidade tem 30% de população negra, então é lógico assumir que os negros deveriam ocupar no mínimo 30% dos postos de trabalho em qualquer empresa privada, e empregos em toda categoria ao invés de apenas em áreas menos expressivas". Sob influência da filosofia pacifista de Gandhi, por meio da Operation Breadbasket, King propõe boicotar os negócios que não contratassem negros na medida proporcional a sua população. Em 1965 King comentou as ações afirmativas e action-style policies: "*Com a common law nós temos amplos precedents para programas compensatórios especiais e vale lembrar que a América por exemplo adotou uma política de tratamento especial para os milhões de veteranos de guerra.*"

AULA 5: AS REVOLUÇÕES LIBERAIS: AMERICANA E FRANCESA.

Conforme vimos, a visão dos Direitos Humanos como direitos históricos é compartilhada por no mínimo dois sábios professores titulares da Faculdade de Direito da USP e é perfeita para o historiador. Seja pela afirmação histórica dos Direitos Humanos (admirável estudo do professor Fábio Konder Comparato), seja para o professor Dalmo Dallari, que sempre defendeu este posicionamento.

Pelo fato de visarmos uma crítica à lógica mercantilista, focamos a parte subsequente deste estudo nas particularidades das duas maiores revoluções burguesas: a revolução americana e a francesa, sob a ótica da teoria do professor Comparato.

Da Declaração de Independência dos EUA, que promoveu a independência das treze colônias britânicas em 1776. Primeiro se caracterizou como uma Confederação e subsequentemente em 1787 como Estado Federal. A declaração ainda hoje é vista como **o ato inaugural da democracia moderna**. Suas características: regime constitucional, representação popular, limitação do poder governamental, e respeito aos Direitos Humanos. Fatores predisponentes: a identidade da nação com natureza predominantemente cultural formada por costumes.

Desde a colonização nos EUA houve formação de um patrimônio cultural próprio em contraste com os valores britânicos. A independência pode ser vista como um resultado histórico e previsível para Comparato, que elenca três características sócio-culturais do processo de criação do novo Estado: não reprodução em território americano da sociedade estamental européia, vez que o núcleo colonial sempre foi tipicamente burguês e a diferenciação tipicamente material. Nas colônias do sul introduziu-se a escravidão negra, flagrante violação da igualdade fundamental dos seres humanos. Esse "pecado original" deste novo Estado produziria efeitos desagregantes na sociedade até os dias de hoje. A migração dos quacres no século XVII, primados por princípios antimonarquistas, marcou a reivindicação da posse em comum das terras de lavoura (por exemplo recusavam-se a tirar o chapéu diante das autoridades).

Dessa forma, a democracia burguesa revelou marcante igualdade jurídica entre os homens livres²⁸⁹²⁹⁰, seja pela garantia da livre concorrência, supressão de privilégios, livre circulação de bens num mercado unificado, e estímulo ao capitalismo. Amor pelo dinheiro e desprezo mais profundo pela igualdade permanente dos bens, e a fortuna individual não sendo hereditária, mas circulante com incrível rapidez. Em oposição ao espírito aristocrático em Montesquieu decorreu a honra e privilégios pessoais e se desenvolveu o espírito empresarial e a paixão pelo lucro. Em torno de 200 anos de história emergiu a maior potência capitalista de todos os tempos, conforme veremos. A igualdade jurídica demonstrada pelo acordo dos peregrinos de Mayflower (*Mayflower Compact*) de 1620, que falava em bem geral da colônia e dever de submissão e obediência, e expressava o contrato social desenvolvido por Hobbes, Locke, Montesquieu e Rousseau, onde em síntese toda sociedade política autêntica foi fruto de um acordo de vontades, defesa das liberdades

²⁸⁹ Hamilton fala em poder ilimitado de tributação e nas classes dominantes como proprietários rurais, comerciantes e profissionais liberais.

²⁹⁰ Aléxis de Tocqueville, magistrado francês em 1831, ao desenvolver a tese da democratização inelutável da humanidade.

individuais, e submissão dos poderes governamentais ao consentimento popular - o government by consent.

Nos EUA, o primeiro movimento colonizatório foi feito pelos calvinistas sob o clima de intolerância religiosa na Inglaterra do século XVI. Duas das principais colônias: peregrinos do Maxflower e puritanos do Massachusetts formadas por cristãos dissidentes da confissão anglicana oficial, e que realizavam restrições a sua liberdade de culto, revelando o espírito individualista em matéria religiosa também na origem de mais duas colônias que se desdobram de Massachusetts: Connecticut, do reverendo Thomas Hooker, e Rhode Island fundada por Roger Williams.

Um ano após a declaração de independência Thomas Jéfferson teria apresentado à Câmara de Delegados das ex- colônias uma lei sobre liberdade de religião, de palavra e de imprensa, conhecida como “Declaração de Direitos”, as dez primeiras emendas à Constituição Federal de 1789, setembro. Em 1620 os colonos de Plymouth elegeram o governador da província, mesmo que ainda num sistema oligárquico, pelo *government by consent*. Alguns eventos foram muito marcantes para este processo, como a guerra Franco- Inglesa pela ocupação do Canadá, que gerou aumento de impostos e do poder militar imperial no território da Nova Inglaterra, a linha de demarcação na cadeia dos Apaches a Oeste em 1763 na qual relações comerciais com os nativos só poderiam ser feitas por funcionários da coroa e não por colonos, o novo imposto do selo 1765 e os impostos tarifários de 1767 sobre o comércio exterior.

Nesse contexto histórico de revoltas, ocorreram os Congressos continentais: a) da Filadélfia em 1774, onde se produziu as instruções da delegação de Virgínia (View of the Rights of British América – redigidas por Thomas Jefferson, onde constavam ideias que nos 2 anos subsequentes estariam no projeto da Declaração de Independência: como o direito de autodeterminação dos povos livres, direitos naturais ou não derivados de um primeiro magistrado, a dignidade do povo, e a visão dos reis como servidores ao invés de proprietários do povo; b) o Congresso Continental de 1776 que reduziu em um terço o texto original e suprimiu o trecho que condenava o tráfico negroiro, de forma que nos é muito válido reproduzir o **texto removido**:

“Ele o rei Jorge III, empreendeu uma guerra cruel contra a própria natureza humana ao violar os seus mais sagrados direitos à vida e à liberdade, nas pessoas de um povo distante que jamais o ofendeu, capturando-as e transportando-as como escravos em outro hemisfério, quando não fazendo-as morrer miseravelmente durante a viagem. Essa operação bélica de pirataria, o opróbrio de potências infiéis, é a guerra empreendida pelo Rei cristão da Grã-Bretanha. Decidido a manter aberto um mercado em que seres humanos seriam comprados e vendidos, ele prostituiu seu poder de veto, ao suprimir toda iniciativa legislativa de proibir ou restringir esse comércio execrável. E para que esse conjunto de horrores nada fique a dever ao acaso, ele está agora incitando aquelas mesmas pessoas a levantar armas contra nós, de modo a conquistar a liberdade da qual ele as privou, pelo assassinio do povo em cujo seio elas foram introduzidas: compensando, por essa forma, os crimes cometidos contra as liberdades de um povo com os crimes que ele o força a cometer contra as vidas de outro povo”.

A acusação ao rei inglês na verdade encobria o fato de que algumas colônias do sul, notadamente Carolina do Sul e Geórgia, sempre se opuseram à abolição do tráfico de escravos.

A importância da Declaração de Independência como primeiro documento a afirmar princípios democráticos e a existência de direitos inerentes a todo ser humano é inquestionável, mas essa legitimação da democracia só ocorreu na Europa com a Revolução Francesa de 1789, de modo que antes a legitimidade só pertencia ao monarca. Observamos a originalidade da própria ideia de publicar texto sobre o devido respeito às opiniões da humanidade, momento histórico em que os juízes dos atos políticos deixaram de ser os monarcas ou chefes religiosos e passaram a ser “todos os homens”. Sob a égide desta nova legitimidade política surgiu a ótica de que a soberania popular e poderes dos governantes foram legitimados pelo consentimento dos governados.

Podemos ressaltar a afirmação do direito de revolução teorizado por Locke, em casos em que uma forma de governo torna tão autodestrutiva que resta cabível ao povo aboli-la. O próprio conceito clássico de felicidade contido no preâmbulo da declaração - eudaimonia, ou um bom

espírito guardião (da filosofia grega, ligado a uma vida virtuosa e as qualidades superiores da alma). A confederação dos EUA nasceu invocando a liberdade, de opinião e religião sobretudo, e igualdade de todos perante a lei. O elemento da fraternidade, agregado pela Revolução Francesa, não chegou a ser admitido nos EUA. Desde as origens de sua pioneira revolução, permaneceu o profundo individualismo que permitiu o desenvolvimento prático associativo da vida privada, que segundo Comparato “sempre se mostrou incompatível com a adoção de políticas corretivas das grandes desigualdades sócio-econômicas”.

Dentre os documentos revolucionários relevantes são elencados: I) a Declaração de Independência: O texto de 4 de Julho de 1776, trata do paciente sofrimento das colônias, e da recusa do sancionamento de leis mais salutaras e necessárias ao bem público contra a tirania. Também da “*obstrução da administração da justiça ao se recusar estabelecer poderes judiciários, imposição de tributos sem consentimento e violações dos direitos do povo (...). Por fim invocando o juiz supremo do mundo a declaração de que as colônias são estados livres e independentes*”; II) as Declarações de Direitos (Bill of Rights dos Estados feitos com base na Declaração de Independência): que são declarações de direitos individuais (Comparato defende que o pensamento jurídico e político americano ficou vinculado a essa fase histórica até hoje e não aceitou a evolução posterior), e a afirmação dos direitos sociais e dos direitos da humanidade como documentos fundamentais que balizaram a declaração de independência para emancipação do indivíduo perante os grupos sociais: família, estamento e organizações religiosas.

Da afirmação da autonomia individual no fim do século XVIII, tanto na França quanto nos EUA, temos que nos EUA a sociedade liberal favoreceu somente a segurança da legalidade. Só após o Estado Social no século XX que os riscos sociais foram assumidos. Com precedente na Bill of Rights inglesa de 1689, e com precedentes filosóficos de Montesquieu e Rousseau, os EUA transformaram esses direitos naturais em direitos positivos. Os EUA pioneiramente deram aos Direitos Humanos a qualidade de direitos fundamentais, elevando-os ao nível constitucional.

A Declaração de Virgínia de junho de 1776 com texto de George Mason, representante do Estado na Filadélfia em 1787 por votação, possuía mentalidade puritana, e um direito indissociável da moralidade pessoal. Onde o “*bom funcionamento institucional dependeria das virtudes dos cidadãos*”, e do reconhecimento de direitos inatos da pessoa humana que não podem ser alienados ou suprimidos por decisão política. Considerou que todo poder emanaria do povo, e a forma de acesso aos cargos do governo mediante eleição popular (em referência a tripartição de Montesquieu), a instituição do júri, a liberdade de religião, apesar de a exigência desta liberdade se dar pela demanda das virtudes cristãs. Dentre os aspectos desfavoráveis desta Declaração estava o fato de indicar o voto censitário, como “*permanente interesse comum e a dedicação a comunidade*”, a defesa da soberania parlamentar aos moldes ingleses e até mesmo a Judicial Review (que veio a ser admitida somente a partir da decisão da Suprema Corte no caso Marbury vs. Madison), a pena de morte e a criação de uma milícia popular para substituir o exército permanente, que ao declarar sua própria soberania conteve o germe da guerra civil. Também nos vale citar a Bill of Rights da Pennsylvania de agosto de 1776, e a Bill of Rights de Massachusetts de 1780 redigida por John Adams.

A constituição moderna foi originariamente invenção dos EUA²⁹¹, e englobou além de poder político, o conjunto de instituições da vida privada: a família (em sentido alargado como a *gens romana*), a educação e a propriedade. A Constituição moderna surgiu como a verdadeira Carta Magna das liberdades nos EUA, e na Inglaterra prevaleceu a soberania parlamentar.

A respeito das dez primeiras emendas à Constituição dos EUA, (a proposta de um prefácio por Mason fora rejeitada unanimemente com base no argumento de que as Bill of Rights estaduais já promulgadas não seriam revogadas, e pela falta de uma Bill of Rights Federal) - durante a ratificação pelos Estados Jéfferson enfatizou a necessidade de se aprovar uma declaração de direitos fundamentais federais. Doze artigos foram aprovados em 25 de Setembro, e ratificados em 1791. Em 1833 a Suprema Corte julgou que as emendas nove e dez não se aplicariam aos Estados,

²⁹¹ Nos EUA a soberania da Constituição sobre as leis, por exemplo no caso Marbury Vs. Madison: a Suprema Corte apoiou o princípio da supremacia da constituição sobre as leis e garantia judicial dos Direitos Humanos só incorporados no direito europeu no séc. XX, ao admite a judicial review da declaração da Virgínia.

e foram concebidas como limitações ao poder da União. A abolição da escravidão não veio expressamente declarada em nenhuma das dez emendas e a legislação estadual era legitimada a manter a escravidão.

Em 1857 a Suprema Corte julgou que um escravo introduzido no território de um Estado que proibira a escravidão, nem por isso perderia sua condição servil (anulando o Princípio da Supremacia do Judiciário perante os outros poderes), e essa situação anômala só veio a ser corrigida a partir da emenda 14 em 1868, que determinava: “Nenhum Estado fará ou executará nenhuma lei com efeito de reduzir prerrogativas ou imunidades dos cidadãos, nem privará a liberdade ou bens, vida sem o devido processo legal”.

A Suprema Corte interpretou também a segunda emenda como o direito de portar armas. A liberdade de expressão havia sido interpretada numa posição de maior realce relativamente aos demais Direitos Humanos.

Sobre as declarações de direitos da **Revolução Francesa**: Anotamos inicialmente o próprio conceito de revolução, oriundo do latim *revolvere* (girar- repetição). Copérnico usa pioneiramente o termo em 1543 para indicar o movimento orbital dos astros, mas prevaleceu o uso político pelo ingleses, como volta as origens e restauração de antigos costumes e liberdades. Por exemplo na restauração monárquica de 1660 após a ditadura de Cromwell durante a Glorious Revolution (A Bill of Rights de 1689 tratou da restauração das prerrogativas dos súditos diante do monarca, no exercício da tradição histórica que remonta a Magna Carta. Na revolução americana o conceito se renovou e passou a assumir caráter inovador ao mostrar a queda da soberania britânica, ou da tirania do rei George III). Na França ocorreu a mudança semântica do conceito, quando passou a significar *a renovação das estruturas sócio-políticas e da estrutura de poder, por meio da violência para induzir o nascimento de uma sociedade sem precedentes históricos*. Revolução a inaugurar um mundo novo, valendo lembrar da restauração e restabelecimento dos Bourbons após a queda de Napoleão.

Na prática ocorreu a destruição sem remorsos de um número colossal de monumentos históricos e obras de arte, que os intelectuais revolucionários consideravam sem nenhum valor cultural e inclusive exemplos de contravalores. Também foi abolido o calendário cristão e instituído o calendário da revolução²⁹² (o ano I por exemplo iniciou-se em 22 de setembro de 1792), a substituição de pesos e medidas pelo sistema métrico decimal fundado no cálculo matemático definitivo no mundo até hoje, e a tentativa de recomeço da história a partir da proclamação do novo regime republicano, e não da tomada da Bastilha.

Revolução Francesa como destruidora do regime antigo por morte violenta: essa violência representou ao longo da história a negação dos Direitos Humanos e da soberania popular que inaugurou o próprio movimento revolucionário. Como produto do racionalismo abstrato dos revolucionários, mais preocupados com a pureza das ideias do que com a dignidade concreta da pessoa humana, pela via do “Espírito da geometria/generalizante”, a razão abstrata a substituir o império da razão, sob a bandeira do espírito universal.

A diferença entre a Revolução Francesa e a Declaração de Independência dos EUA estava no estilo abstrato e generalizante da Declaração Francesa de 1789. Os EUA estavam com maior foco em estabelecer sua própria independência no sentido da antiga tradição histórica das antigas liberdades e costumes e não em levar a ideia de liberdade à outros povos. Os revolucionários de 1789 julgavam-se apóstolos de um mundo novo nos debates da Assembleia Nacional Francesa sobre a Declaração. Dèmeunier falava em “Direitos de todos os tempos e de todas as nações” e “Direitos Eternos”. A Declaração Francesa portanto era para o homem em geral, e não só para a França, assim assumindo um caráter universalizante. Duquesnoy considerou que “(...) é preciso distinguir as leis e os direitos: as leis são análogas aos costumes, sofrem o influxo do caráter nacional; os direitos são sempre os mesmos”.

Tocqueville considerou a Revolução Francesa mais próxima dos movimentos religiosos do que das revoluções políticas em razão de seu universalismo militante, e que a revolução teria gerado um fenômeno ao formar acima de todas as nacionalidades particulares uma pátria intelectual comum da qual os homens de todas as nações puderam tornar-se cidadãos²⁹³. A

²⁹² Vigorou até 1/janeiro de 1806. Napoleão foi sagrado imperador em 2 dezembro de 1804.

²⁹³ Semelhantemente a revolução russa de 1917.

Revolução Francesa também influenciou diretamente Ram Mohan Roy à criar o primeiro movimento nacionalista reformista da Índia, que se propagou até a Turquia. Até mesmo na conspiração baiana de 1798, as ideias já haviam conquistado os oficiais e os artesãos mais humildes (igualdade e extinção das classes brancas, negras e pardas- os manifestos prometiam aos soldados 200 réis por dia e abertura de portos à França).

Na prática a ideologia comportava a supressão das desigualdades entre indivíduos e grupos sociais, em prol de igualdade, supressão de estamentos, e maior foco na própria revolução das corporações de ofícios. Foi considerada a fraternidade como virtude cívica, e como resultado necessário da abolição de todos os privilégios.

A tripartição de poderes veio a ocorrer apenas nos EUA. Na França a supressão dos privilégios exigiu a organização de uma forte centralização de poderes, sem rígida separação de ramos do Estado e sem qualquer autonomia federativa entre entes locais. Dessa centralização sem limites à reinstauração do Poder absoluto, surgiu o regime do Terror. Em 1791 se proclamou a emancipação dos judeus e a abolição de todos os privilégios religiosos. Em agosto de 1792 foi proibido o tráfico de escravos nas colônias, e o movimento igualitário só não conseguiu derrubar a barreira da desigualdade entre os sexos (a Assembléia Nacional ignorou os artigos sobre admissão das mulheres ao direito de cidadania).

Em 1791 a escritora e artista dramática Olympe de Gouges redigiu e publicou uma Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, e no artigo X “a mulher tem o direito de subir ao cadafalso/ subir à tribuna.” Após sua detenção em Varennes quando tentava fugir da França, havendo tomado em público a defesa de Luís XVI, enfim pôde (ironicamente) “exercer seu direito de subir ao cadafalso”, e foi condenada à guilhotina.

A liberdade política passou a ser vista mais como libertação da “tirania monárquica” do que como efetiva instauração de um regime plúrimo de liberdades individuais. Como medida de defesa nacional contra o cerco do despotismo do Antigo Regime, o surgimento de um novo tipo de conflito bélico que iria multiplicar-se pelos 2 séculos seguintes se caracterizou: a guerra de libertação dos povos contra a opressão interna e externa. No Decreto da Assembléia Legislativa de novembro 1792 a França oferecia fraternidade e auxílio a todos os povos que quisessem “reconquistar a liberdade”. Os líderes revolucionários interpretaram Rousseau extremamente e consideraram a invasão militar de outros países como espécie de recurso extremo, a fim de forçá-los a liberdade.

Vemos esta mentalidade no discurso de Robespierre de 1793 (...) “*Aquele que oprime uma nação declara-se inimigo de todas as outras. Os que guerreiam um povo e aniquilam os Direitos Humanos devem ser perseguidos por todos. Os reis, tiranos são escravos revoltados contra o soberano da terra, que é o gênero humano, e contra o legislador do universo, que é a natureza.*”

Os EUA realmente promoveram o igualitarismo com exceção da escravidão negra? Apesar de não conhecerem as guerras de religião ou as divisões estamentais, a rejeição da proposta de abolição de Jefferson teria levado inexoravelmente à guerra civil. Na França o impulso revolucionário eclodiu como desforra longamente reprimida contra a humilhação das desigualdades, e as servidões rurais foram injuriosas tanto para o povo humilde quanto para a burguesia endinheirada: um remédio contra os sofrimentos do amor próprio.

Assim, diante do exposto elencaremos algumas **particularidades** interpoladas: os EUA formaram patrimônio cultural próprio na colonização (de núcleo tipicamente burguês, e a democracia burguesa foi de marcante igualdade jurídica para o contexto da época e de garantia de livre concorrência, e a defesa das liberdades individuais era marcada pelo Government by Consent), a submissão dos poderes governamentais ao consentimento popular.

Na prática a democracia americana foi conquistada pelo exército da revolução. Estima-se que vinte e cinco mil *patriots* tenham morrido nos seis anos de batalhas que envolveram a revolução americana. Durante a batalha foi convocada uma reunião de crise e nessa sessão emergencial cinquenta delegados eleitos pelo congresso continental das treze colônias, dentre eles Thomas Jefferson redigiram o produto do debate da total independência e fora feita em 4 de julho de 1776 a Declaração de Independência.

A Declaração falou em uma verdade autoevidente: a igualdade perante deus, ou seja, a origem dos direitos oriundos de deus não pode ser removida. Estabeleceu-se que os direitos não vem do rei nem do governo e são inalienáveis. Assim sob a luz da razão liberdade²⁹⁴ seriam como perseguir a felicidade.

Após a independência dos EUA, Washington havia se tornado o primeiro presidente da América sob a nova Constituição. Nos anos seguintes o cultivo de algodão transformou os EUA no país mais rico do mundo e ali surgiram os primeiros milionários. Os escravos do sul, num primeiro momento retiravam as sementes de algodão com as mãos, mas após o invento da máquina de tecelagem aumentou muito a produtividade - o sul vendia algodão para o norte que produzia tecidos para o mundo todo e ambas as regiões enriqueceram muito com isso. No início do século XIX os EUA controlavam três quartos da produção mundial de algodão e o norte trabalhava e comercializava as vestimentas feitas com o tecido. O algodão foi considerado o ouro branco, (antes do petróleo se usava o óleo de baleia como combustível, e a indústria baleeira também foi uma das primeiras a surgir nos EUA). O nascimento desta indústria fabril acabou aparecendo como germe da própria revolução industrial.

Na França, que considerou a guilhotina um instrumento humanitário na época da revolução pelo fato de as pessoas não sofrerem como sofriam nas execuções do antigo regime, destacamos também a mudança de mentalidade de Robespierre a respeito da pena de morte. Quando jovem era radicalmente contra as execuções, mas na terceira fase do terror (durante o Grande Terror, por exemplo se posicionou a favor. Após a Assembléia Nacional ter aprovado a morte do rei Luís e de sua imperatriz pela guilhotina, Robespierre se declarou a favor da pena de morte, considerando que a violência era fator necessário para a revolução.

Além disso, todos os monumentos e a arte que fazia referência ao antigo regime foram considerados contracultura e foram suscetíveis a destruição. Foi observada uma colossal destruição da memória histórica, monumentos e obras de arte. As ruas de Paris com o invento da guilhotina foram lavadas com o sangue dos condenados. Os inimigos da revolução e a própria violência da revolução acabaram por engolir suas criaturas. Após a morte de Danton, que discursava pelo fim do terror veio a vez do próprio Robespierre (com fundamento na acusação de que depois de uma suposta tentativa de suicídio teria perdido sua sanidade).

Após a tomada da Bastilha, evento visto pelos revolucionários como o fim do despotismo, muito se falou na guerra de libertação dos povos contra a opressão interna e externa, mas na prática houve uma grande dificuldade de se encontrar um outro titular da soberania de poder supremo em substituição ao monarca.

E após a declaração de guerra contra a Austria, Napoleão centralizou o poder como chefe militar e se auto-intitulou imperador da França e do mundo em 1803. A terceira Constituição Francesa de 1795 já não chegou a ser colocada em prática e a vigorar pois logo após sua promulgação foi instituído o governo provisório durante as guerras napoleônicas.

Fechamento das aulas

Após o diálogo reiterado a respeito dos principais conhecimentos em discussão, inicia-se a aplicação dos quadros mnemônicos para possibilitar a aprendizagem: Os alunos estimulam suas respectivas zonas de desenvolvimento proximal.

ATIVIDADES:

- Trabalhos em grupo, seminários, exposições.

²⁹⁴ A diferença essencial a grosso modo sem muitos pormenores foi que enquanto britânicos lutavam por um rei os americanos lutavam por suas vidas. Por exemplo na invasão de New York, quando quatro mil britânicos tomam Manhattan das tropas de Washington mais de três mil prisioneiros foram mantidos em navios prisão que estavam estacionados no porto de NY e cerca de noventa por cento desses prisioneiros morreram. Existem relatos de que um corpo era removido só após dez dias depois da morte e algo em torno de mil e duzentos *patriots* tenham morrido nestes barcos.

- Leituras especializadas **COM FICHAMENTOS**.
- Utilizar sempre de exemplos concretos para ilustrar os grandes temas dos Direitos Humanos e trazer aos alunos casos específicos, seja da mídia, seja do poder judiciário.

Exemplo de texto base: *A educação para a paz. Ao meditar sobre a educação para a paz, percebemos que ela requer educação em direitos humanos. Cursos de estudos sobre a paz têm como argumento central a educação em direitos humanos. Categoria que não só é um complemento de aprimoramento na educação para a paz, mas também é essencial para o desenvolvimento de conjecturas e capacidades para fazer a paz, e deve ser integrada a todas as formas de educação para a paz.*

AValiação

- Considerar *avaliação* segundo a perspectiva do modelo histórico-crítico, ou seja, como processo pelo qual se determina o grau e a quantidade de resultados alcançados em relação aos objetivos, considerando o contexto das condições em que o trabalho foi desenvolvido.
- Prever a necessidade de avaliação semanal das condições de ocorrência do desenvolvimento dos alunos e a opção de situações diversas de avaliação.

REFERÊNCIAS

Exemplos: terrário, aquário, maquetes, equipamentos esportivos, computador, vídeo, dvd, cd, internet, sites, correio eletrônico, softwares, rádio, slide, TV, transparências para retroprojektor, livros, jornais, cds, DVDs, álbum seriado, cartão-relâmpago, cartaz, ensino por fichas, estudo dirigido, flanelógrafo, gráficos, história em quadrinhos, ilustrações, jogos, jornal, livro didático, mapas, globos, modelos, mural, peça teatral, quadro de giz, quadro de pregas, sucata, textos, e outros tipos de materiais utilizados para a aula (ABNT).

METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA HUMANISTA

1º dimensão: INTERAÇÃO SOCIAL INICIAL:

- Iniciar as atividades expondo aos alunos os objetivos aliados aos temas afirmados (histórico-críticos) pretendidos, e em seguida, dialogar com os alunos.
- Os alunos expõem suas expectativas e o professor anota suas impressões a respeito da interação, bem como o feedback proporcionado por seus discursos.
- A cada aula, o professor ressalta a interação social pretendida do conteúdo que vai expor.

2º dimensão: PROBLEMATIZAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

- Estabelecer os principais eixos de problematização postos pela interação com os novos conhecimentos expostos. Promovendo-se novo diálogo com os educandos, a partir daquilo que conheceram juntos.
- Enfatizar que o conteúdo trabalhado em sala de aula vai ser construído de forma multidimensional, mediante a integração de diferentes pontos de vista conceituais, científicos, sociais, históricos, políticos, estéticos, religiosos, ideológicos, etc.

3º dimensão: INSTRUMENTALIZAÇÃO PRÓ-MNEMÔNICA

- É sugerida a utilização de quadros mnemônicos para organização das aulas, de modo cadencial-dialógico do conteúdo científico, em constante interação com o aspecto da importância para a sociedade dos conteúdos ensinados. É o exercício didático da mediação simbólica do professor. É o momento em que se cria a sinergia que permite a aprendizagem do novo conhecimento.

4º dimensão: INTERAÇÃO SOCIAL FINAL

- É a mudança de paradigma caracterizada pela nova atitude prática do educando em relação ao desenvolvimento alcançado, e as possibilidades de efetivar o exercício dos novos conhecimentos.