

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

OLÍVIA CERDOURA GARJAKA BAPTISTA

**DIREITO À EDUCAÇÃO E RESGATE DA CIDADANIA
DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL:
UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DA CIDADE ESCOLA APRENDIZ**

DOUTORADO EM DIREITO

SÃO PAULO

2011

OLÍVIA CERDOURA GARJAKA BAPTISTA

**DIREITO À EDUCAÇÃO E RESGATE DA CIDADANIA
DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL:
UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DA CIDADE ESCOLA APRENDIZ**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do grau de **Doutora em Direito do Estado**, sob a orientação da Professora Doutora Flávia Piovesan.

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese de Doutorado os meus queridos pais, Fernanda G. Cerdoura Garjaka e José A. Garjaka, que sempre me ensinaram que a educação é o maior tesouro que um ser humano pode possuir.

Ao meu amado marido, Ezio Carlos Silva Baptista, por todo o seu amor, carinho e dedicação.

Aos meus amados irmãos Aline Cerdoura Garjaka e Tiago Cerdoura Garjaka, pessoas com quem comecei aprender a partilhar a vida, por me ensinarem tanto, sempre.

A todas as pessoas queridas da minha família e em especial Karla Patrícia, Yasmin Câmara-Macedo Garjaka, Sophie Câmara-Macedo Garjaka; Manjupriya Dharmachari; Maria Garjaka Cortez e Luiz Cortez Peres; Maria de Lourdes Monteiro e Augusto Huertas; Sandra Maria de Carvalho; Maria Amélia Massaroppe e José Antônio Massaroppe; pelo núcleo familiar essencial que construíram em torno de mim, possibilitando o meu desenvolvimento.

A todas as pessoas da minha família eleita, em especial a Ezio S. Baptista; a Iracema S. Baptista; a Lysandre S. Baptista; e a Ezio S. Baptista Filho, por me ensinarem a importância dos laços de amor que se estabelecem entre as famílias que se unem por escolha.

Aos meus queridos amigos, em especial a Yanina e Fernando Coppola, Juliana K. Pela e Gustavo Hadad; a Thaís Darahem; a Marissol M. Sapatel e Felipe B. Nascimento; a Martha R. Fernandes; a Ruy Oliveira e família; a Alessandra Campos; a Marlusse P. Daher; a Larissa Cabral e Raphael Abad; a Carla Zardini e Alexandre M. de Castro; a Simone e Daniel Herkenhoff; a Lilian e Gustavo Herkenhoff; a Flávia e Flávio Moulin; a Márcia e Américo Bedê; e a Marta e Arthur Barbosa, por compartilharem a jornada da vida comigo, de maneira tão singular e essencial.

E, por fim, mas não menos importante, eu dedico este Trabalho aos meus alunos, que tanto me ensinaram - e me ensinam. Aprendizes que alimentam a minha alma e a minha fé na educação quando seus olhos se iluminam diante de novos aprendizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço Deus.

Agradeço aos meus mestres, que despertaram em mim o prazer pelo ensino. Em especial agradeço a Flávia Piovesan, minha mentora e orientadora, pela sua dedicação e pelos preciosos ensinamentos compartilhados durante esta caminhada.

Agradeço a Gilberto Dimenstein, por ter acreditado nas minhas idéias e por me apresentado aos encantadores projetos da Cidade Escola Aprendiz, porque como já disse Rubem Alves, “O Aprendiz faz sonhar...”. Agradeço, também, a toda equipe da Cidade Escola Aprendiz, em especial a Natacha Costa, a Solange Ribeiro e a Helena Singer.

Agradeço, ainda, a Letícia Vervloet, a Amanda Vieira, a Gustavo Martinelli, a Eduardo Moulin, a Juliana Tótar, a Rajeev Nokkencheri, a Denise Passos e a Maria Angélica Puppín, por cuidarem de mim durante este processo tão importante.

Quanta perda de tempo em tentar constatar se há vida em outros planetas

Enquanto isso há vida em outros países sendo ceifadas neste instante.

Há vida na rua ao lado, embaixo da ponte, em cima dos bancos
Há vidas de pessoas cuja identidade é ignorada, e a história é desconhecida

Há vidas cuja continuidade depende de nós, da nossa atenção, nosso apoio ou uma palavra

Há, entretanto, um espaço. Entre eu e você, entre nós e os outros.

Este espaço nebuloso nos diminui a visibilidade – convenientemente.

Saímos de casa sem enxergar o outro. Vivemos, corremos e insistimos em não enxergar.

É mais cômodo assim – a consciência não pesa tanto...

Até quando vamos nos permitir deixar ofuscar pela ignorância?

(Olívia Cerdoura Garjaka Baptista)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a educação comunitária como importante ferramenta de resgate da cidadania de crianças e de adolescentes em situação de risco social. Para tanto apresentaremos o processo de democratização da cidadania, tendo escolhido como referenciais teóricos para esta análise o conceito grego de cidadania, bem como o conceito de cidadania desenvolvido por Hannah Arendt. Analisaremos o direito à igualdade e o direito à diferença. Apresentaremos as crianças e os adolescentes como peculiares titulares de direitos. Esclareceremos que as crianças e os adolescentes que aqueles que se enquadram na situação de risco social encontra-se em uma situação diferenciada, mais propensa à violação de direitos. Apresentaremos uma análise da proteção jurídica do direito à educação das crianças e dos adolescentes em três distintas e complementares esferas, quais sejam: a global, a regional (americana) e a nacional (brasileira). Apresentaremos brevemente a educação na família e a educação na escola para, em seguida apresentarmos a educação comunitária desenvolvida pela Cidade Escola Aprendiz. Analisaremos as quatro tecnologias necessárias para a implementação do Bairro-Escola, criado pela Cidade Escola Aprendiz. Em seguida, apresentaremos o estudo de caso do Bairro-Escola desenvolvido pela Cidade Escola Aprendiz na Vila Madalena, esclarecendo que a educação comunitária pode ser usada no combate do desterro e da invisibilidade de crianças e adolescentes em situação de risco social, possibilitando o resgate da cidadania destas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: criança e adolescente, educação, cidadania.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present community education as an important tool to promote citizenship of children and adolescent at social risk. We will present the process of democratization of citizenship, having chosen as the theoretical approaches to this analysis, the greek concept of citizenship as well as the concept of citizenship developed by Hannah Arendt. We will review the right to equality and the right to difference. We will present children and adolescents as peculiar right holders. We will clarify that children and adolescents than those who fall into the social risk are in a different situation, more prone to violation. We will present an analysis of the legal protection of the right to education of children and adolescents in three distinct and complementary spheres, namely: the global, regional (american) and national (brazilian). We will briefly present education in family and education at the school to then introduce community education developed by Cidade Escola Aprendiz. We will examine four technologies needed to implement the Bairro-Escola, created by the Cidade Escola Aprendiz. Next, we will present the case study developed by the Bairro-Escola developed by Cidade Escola Aprendiz in Vila Madalena, stating that community education can be used to fight the exile and the invisibility of children and adolescents at social risk, enabling the rescue of citizenship of these children and adolescents.

Key words: *child and adolescent, education, citizenship.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CIDADANIA: DA TECNICIDADE À BUSCA PELA EFETIVIDADE	25
1.1 ANÁLISE DOS CONCEITOS DE CIDADANIA	28
1.1.1 O conceito grego de cidadania	29
1.1.2 O conceito de cidadania de Hannah Arendt	55
1.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA CIDADANIA	125
2 DO DIREITO À IGUALDADE AO DIREITO À DIFERENÇA	144
2.1 O SER HUMANO E A SUA HUMANIDADE IGUALADORA	145
2.2 IGUALDADE E DIFERENÇA	166
2.2.1 Da criança e do adolescente enquanto peculiares sujeitos de Direito .	176
2.2.1.1 Da Situação Diferenciada das Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Social	182
3 ANÁLISE DA PROTEÇÃO JURÍDICA GLOBAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	189
3.1 AS NORMAS GLOBAIS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	190
3.1.1 A Carta Internacional Dos Direitos Humanos	190
3.1.1.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos	192
3.1.1.2 Os Pactos Internacionais de Direitos Humanos	206
3.1.2 A Declaração Universal dos Direitos das Crianças	230
3.1.3 A Convenção Sobre os Direitos da Criança	251

4	ANÁLISE DA PROTEÇÃO JURÍDICA REGIONAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	267
4.1	AS NORMAS INTERAMERICANAS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	267
4.1.1	A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem	270
4.1.2	A Convenção Americana sobre Direitos Humanos	278
4.1.3	O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	289
5	ANÁLISE DA PROTEÇÃO JURÍDICA INTERNA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	297
5.1	AS NORMAS BRASILEIRAS ESPECÍFICAS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	300
5.1.1	A Constituição Federal brasileira	300
5.1.2	O Estatuto da Criança e do Adolescente	318
6	A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA PROPOSTA PELA CIDADE ESCOLA APRENDIZ NA CONSTRUÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO BAIRRO-ESCOLA	331
6.1	A EDUCAÇÃO NA FAMÍLIA	334
6.2	A EDUCAÇÃO NA ESCOLA	343
6.3	A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E O BAIRRO-ESCOLA	360
6.3.1	As Tecnologias Para a Criação e a Implementação do Bairro-Escola.	370
6.3.1.1	A Autoformação Local	371
6.3.1.2	As Trilhas Educativas	377
6.3.1.3	A Agência Comunitária de Notícias	386
6.3.1.4	Os Territórios Culturais	388

6.3.2 Estudo de caso - Cidade Escola Aprendiz: a educação comunitária na superação da cidadania de papel de crianças e adolescentes em situação de risco social	391
CONCLUSÃO	414
BIBLIOGRAFIA	422

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI lutamos para superar, no Brasil, o que Gilberto Dimenstein denominou de cidadania de papel.¹ Isto significa dizer que, não obstante o fato de que os seres humanos que se encontram sob a jurisdição brasileira terem uma série de direitos fundamentais² expressamente reconhecidos em inúmeros instrumentos jurídicos, internacionais e nacionais, instrumentos estes resultantes da reconstrução dos direitos humanos no período pós-Segunda Guerra Mundial, muitas vezes estes direitos “não saem do papel”, isto é, são desconsiderados, ameaçados e violados.

Em virtude do exposto, cabe registrar que não basta que os direitos fundamentais dos seres humanos estejam reconhecidos em instrumentos jurídicos, eles também precisam ser respeitados por todos, sob pena de caracterização de um abismo entre o mundo do dever ser (representado pelo Direito) e o mundo do ser (representado pelas realidades vividas pelos seres humanos).

¹ Nas palavras de Gilberto Dimenstein: “Tão frágil como o papel e, quase sempre com seus direitos assegurados apenas no papel. Assim se resume a cidadania no Brasil, onde, apesar de todos os avanços, a regra é a exclusão social, a incapacidade de oferecer um mínimo de igualdade de oportunidades às pessoas.” (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 4).

² Registramos que, neste trabalho, utilizamos as expressões “direitos humanos” e “direitos fundamentais” como expressões sinônimas, adotando o posicionamento defendido por Flávia Piovesan (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010).

Sabemos que não se trata de um entendimento pacificado, razão pela qual registramos que há autores com entendimentos diversos, dentre os quais destacamos Maria Garcia. e Ingo W. Sarlet.

O reconhecimento dos direitos fundamentais foi uma etapa relevante na consolidação dos mesmos, mas como Norberto Bobbio³ já havia pontuado há alguns anos no livro intitulado “A Era dos Direitos”, um dos grandes desafios da atualidade é como garantir o respeito aos direitos humanos.

Feitas estas breves constatações esclarecemos que a proposta do presente estudo é analisar o modo pelo qual a educação comunitária,⁴ utilizada na construção e no desenvolvimento do Bairro-Escola, projeto este implementado na Vila Madalena pela organização não-governamental “Cidade Escola Aprendiz”, pode ser utilizada

³ Cf. BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 25 e ss.

⁴ Quanto à “educação comunitária”, adotada pela Cidade Escola Aprendiz e escolhida, por opção metodológica, como foco de educação neste trabalho, vale registrar que se trata de uma modalidade de educação que: ultrapassa os muros da escola diversificando os espaços de aprendizado (muito além da sala de aula), busca engajar os pais ou responsáveis pelos alunos das escolas pertencentes do Programa Social Bairro-Escola; tece pontes entre as escolas do bairro e outros espaços públicos existentes no próprio bairro, tais como postos de saúde, hospitais, centros culturais, dentre outros; tece pontes com pessoas detentoras de um saber previamente identificado buscando resgatar a história e a identidade daquela comunidade.

Estas medidas são tomadas buscando integrar as crianças e os adolescentes em situação de risco social integrantes do referido Programa Social na família, no bairro e na sociedade em que vivem, devolvendo-lhes o acesso ao espaço público de maneira legítima e visível, combatendo a sensação de desterro e permitindo o desenvolvimento da sensação de pertencimento daquelas crianças e adolescentes ao mundo em que vivem.

Segundo Helena Singer, são quatro as tecnologias utilizadas para a construção e para o desenvolvimento do Programa Social Bairro-Escola, da ONG Cidade Escola Aprendiz, quais sejam: (i) a criação de Trilhas Educativas; (ii) a criação de um grupo articulador; (iii) o fomento da comunicação no bairro-alvo das ações; e (iv) a realização de Arranjos Culturais (Ensinamentos apresentados por Helena Singer durante a reunião realizada na sede da ONG Cidade Escola Aprendiz, em 14 de setembro de 2010).

Destacamos que a educação comunitária e a construção e o desenvolvimento do Bairro-Escola serão objeto de análise mais detalhada no subitem 6.3 do presente estudo.

como instrumento de resgate da cidadania⁵ de crianças e adolescentes⁶ em situação de risco social.⁷

Tendo em vista que as crianças e os adolescentes são peculiares sujeitos de direito, esclarecemos que um dos objetivos deste trabalho é desenvolver o estudo de caso da Cidade Escola Aprendiz a partir do referencial teórico jurídico, considerando o direito à educação sob o prisma da tutela na esfera global, na esfera internacional (americana), bem como na esfera e local (brasileira).

Insta destacar, contudo, que o presente trabalho não tem por objetivo o esgotamento dos temas referentes à cidadania e ao direito à educação, levando em consideração que estes dois tópicos envolvem múltiplas questões que não se enquadram no tema selecionado para o desenvolvimento desta Tese de Doutorado.

⁵ E a conseqüente superação da cidadania de papel.

⁶ Registramos que, seguindo a distinção apresentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro (Lei 8069/90), utilizaremos a palavra criança para indicar todo o ser humano com até doze anos incompletos, e a palavra adolescente para fazer referência a todo o ser humano com idade entre doze anos completos e dezoito anos incompletos.

⁷ Esclarecemos que, neste trabalho, adotamos o conceito de risco social de Dorian Monica Arpini, que conceituou a referida situação como sendo: “aquela em que há falta ou ausência de garantias mínimas de proteção amparo e sobrevivência que assegurem ao indivíduo o direito a cidadania, o que abrange desde os aspectos econômicos – situações de pobreza ou miséria – até as questões sociais e familiares – situações de maus tratos, abandono e violência.” (ARPINI Apud SOLDATELLI, Maria Isabel dos Santos. **Adolescentes em risco social**: a expressão dos processos de identificação no método de Rorschach. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. p. 54).

Assim, considerando o processo de internacionalização dos direitos humanos, bem como os reflexos da tutela internacional dos direitos humanos no Ordenamento Jurídico brasileiro,⁸ em especial a tutela do direito à educação,⁹ este trabalho pretende responder três questões centrais, quais sejam:

- 1) Qual é a importância da mudança do conceito de cidadania, caracterizada pela sua democratização, na busca pela efetiva tutela dos direitos humanos de toda e qualquer pessoa, e em que medida este processo impactou na tutela dos direitos da criança e do adolescente, enquanto peculiares sujeitos de direitos?
- 2) De que maneira se configura a proteção jurídica dos direitos da criança e do adolescente e, em especial do direito à educação, na esfera global, na esfera regional americana, e na esfera local brasileira?

⁸ Flávia Piovesan defende que o legado processo civilizatório levou à internacionalização e à universalização de direitos, para logo em seguida fazer menção a Hannah Arendt, segundo a qual “os direitos humanos não são uma dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução.” (Cf. PIOVESAN, Flávia. **Perspectivas para uma justiça global**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 09 jun. 2004).

⁹ Cumpre destacar que, segundo Maria Garcia, o Estado tem três funções essenciais, quais sejam: educação, saúde e segurança (Ensinaamentos apresentados por Maria Garcia durante o curso de Direito Constitucional ministrado no primeiro semestre de 2009 na pós-graduação da Faculdade de Direito da PUC/SP).

- 3) Como a educação comunitária, desenvolvida pela Organização Não-Governamental Cidade-Escola Aprendiz, pode possibilitar o resgate da cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco social e, conseqüentemente, auxiliar na efetivação dos direitos fundamentais destes peculiares sujeitos de direito?

Para começar a responder à primeira questão norteadora, apresentaremos como ponto de partida deste trabalho a análise do conceito grego de cidadania, considerado o mais antigo conceito de cidadania do Ocidente, tendo o mesmo servido de inspiração para o desenvolvimento de diversos conceitos de cidadania ao redor do mundo ao longo dos últimos séculos.

Em seguida analisaremos o conceito de cidadania desenvolvido na segunda metade do século XX por Hannah Arendt.

Registre-se que, por opção metodológica, serão adotados estes dois referenciais teóricos, mencionados nos parágrafos anteriores, no que tange ao conceito de cidadania.

Partindo da análise destes dois conceitos de cidadania previamente selecionados como referenciais teóricos, analisaremos a democratização da cidadania, passando pelo conceito e de cidadania planetária, de Hazel Henderson, bem como pelo conceito de cidadania de papel, de Gilberto Dimenstein, destacando a necessidade de superação deste último.

Com a análise da democratização da cidadania, buscaremos esclarecer qual é a importância da mudança do conceito de cidadania na busca pela efetiva tutela dos direitos humanos.

Ainda em busca da construção da primeira resposta, no Capítulo 2 deste trabalho abordaremos um aparente paradoxo, partindo do direito à igualdade entre os seres humanos, para chegar ao direito à diferença, sendo este último o corolário da igualdade material e guardião da singularidade de cada indivíduo.

Neste mesmo Capítulo 2, aprofundando a questão do direito à diferença, apresentaremos a especificação dos direitos da criança e do adolescente enquanto peculiares sujeitos de Direito. Cumpre salientar que definimos que esta nossa análise terá, como foco, o estudo da situação diferenciada da criança e do adolescente em situação de risco social.

Neste Capítulo 2 buscaremos tornar claro em que medida este processo de democratização da cidadania impactou na tutela dos direitos da criança e do adolescente, enquanto peculiares sujeitos de Direito.

Partindo do binômio educação-cidadania¹⁰ e visando responder à segunda questão norteadora deste trabalho, nos Capítulos 3, 4 e 5 apresentaremos uma análise das principais normas jurídicas globais, regionais (americanas) e locais (brasileiras) de proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Vale destacar que nos Capítulos 3, 4 e 5 a análise terá, como foco principal, as regras pertinentes à tutela do direito à educação da criança e do adolescente. Em virtude disso e, por opção metodológica, nos propusemos a analisar instrumentos internacionais e nacionais previamente selecionados.¹¹

Neste sentido, destacamos que, neste trabalho, serão objeto de análise os seguintes instrumentos internacionais globais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos

¹⁰ Cf. BARBOSA, Silvio Henrique Vieira. **Cidadania**: a educação que passa pela TV brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós Graduação em Jornalismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 3.

¹¹ Registramos que, neste trabalho, não temos a proposta de analisar os casos que compõe a jurisprudência internacional e nacional no que tange ao direito à educação, nem as Resoluções e Recomendações Gerais dos órgãos internacionais, embora a indicação de alguns exemplos selecionados possa ser realizada de maneira pontual.

das Crianças, a Convenção Sobre os Direitos da Criança, bem como os seus protocolos facultativos.

No âmbito regional serão objeto de análise neste trabalho os seguintes instrumentos interamericanos: a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem; a Convenção Americana de Direitos Humanos; e o Protocolo Adicional à Convenção Americana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Na esfera local brasileira analisaremos as seguintes normas regras pertinentes à tutela do direito à educação das Crianças e dos adolescentes: a Constituição Federal brasileira de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao cabo dos Capítulos 3, 4 e 5, teremos traçado um panorama do reconhecimento jurídico do direito à educação das crianças e adolescentes. Reconhecimento este relevante, mas não suficiente de acordo com a proposta deste trabalho.

Cumprir registrar que a mera elaboração de instrumentos jurídicos de proteção do direito à educação de crianças e adolescentes não basta para que eles sejam efetivados, conforme mencionado no início desta Introdução.

Assim, no Capítulo 6, apresentaremos análise da educação comunitária na construção e no desenvolvimento do Bairro-Escola pela Cidade Escola Aprendiz.

Para tanto apresentaremos, de maneira introdutória, tanto a educação de crianças e adolescentes na escola e quanto a educação de crianças e adolescentes na família, respectivamente nos subitens 6.1 e 6.2.

Registramos que, em virtude da opção metodológica no que tange ao conceito de educação escolhido neste trabalho, qual seja: a educação comunitária para a construção e o desenvolvimento do Bairro-Escola, outras questões que permeiam a educação na família como, por exemplo: os limites do poder familiar na educação de crianças e adolescentes; bem como questões mais específicas da educação na escola,¹² como as referentes: (i) a políticas públicas, (ii) à educação especial, e (iii) à política de quotas, e (iv) à violência escolar (que engloba o *bullying*); não estão inseridas no foco de educação delimitado neste trabalho.¹³

¹² Vale destacar que a educação escolar é regida, no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9034/96) e que como a educação escolar não é o foco deste trabalho, esta lei não será objeto de análise neste estudo.

¹³ Neste sentido, registramos que a análise de cada uma destas questões mais específicas pode ser objeto de um estudo próprio, diferente deste.

Não obstante a delimitação exposto, esclarecemos que estas e outras questões mais específicas do direito à educação na família e do direito à educação na escola podem ser abordadas de maneira ilustrativa e complementar.

Em virtude disso esclarecemos que ao serem abordadas a educação de crianças e adolescentes na família e a educação de crianças e adolescentes na escola, a apresentação destas formas de educação será realizada de maneira menos detalhada, tendo em vista que eles tópicos não constituem o foco de objeto de análise proposto no presente trabalho no que tange à educação.

Já no subitem 6.3 apresentaremos a educação comunitária desenvolvida pela Cidade Escola Aprendiz na construção e no desenvolvimento do Bairro-Escola. Neste sentido, reiteramos que este modelo de educação, a educação comunitária, constitui a idéia de educação foco do presente trabalho.

E, por fim, e objetivando responder à terceira questão norteadora deste estudo, realizaremos um estudo de caso, no subitem 6.3.2, que apresenta uma análise das atividades desenvolvidas pela Cidade Escola Aprendiz no Bairro Escola da Vila Madalena, buscando mostrar uma experiência brasileira¹⁴ em que, através da educação,¹⁵ tem sido possível resgatar a cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco social, viabilizando o efetivo alcance da cidadania planetária.

¹⁴ Registramos que a experiência brasileira desenvolvida pela Organização Não Governamental Cidade Escola Aprendiz é apoiada pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) (Cf. **Rainha Rania, da Jordânia, visita projeto apoiado pelo UNICEF em São Paulo, para promover educação de qualidade no Brasil.** Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_13513.htm>. Acesso em: 12 jul. 2010).

¹⁵ Tomando como base o conceito de educação apresentado no subitem 6.3 deste trabalho.

Não obstante o fato de termos selecionado a experiência desenvolvida por uma Organização Não-Governamental esclarecemos que não analisaremos, neste estudo, questões teóricas sobre as ONGs no Brasil, tais como: (i) a sua forma de constituição, (ii) as suas regras de funcionamento, (iii) os requisitos para a obtenção do título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), e (iv) a sua fiscalização.¹⁶

Entendemos, ainda, ser relevante destacar na Introdução deste trabalho que, diferentemente de Hans Kelsen, não concebemos o Direito como uma área do conhecimento totalmente isolada das demais. Defendemos que o Direito não pode ser concebido como um saber “puro”, completamente isolado das demais áreas do conhecimento humano, resultante da criação de uma norma por uma pessoa com competência para tanto e uma vez observados os trâmites referentes à produção legislativa, como chegou a propor Hans Kelsen¹⁷ no livro intitulado “Teoria Pura do Direito”.

¹⁶ A não abordagem de questões teóricas sobre as ONGs no Brasil resultou de uma opção metodológica, por entendermos que estas questões não estão inseridas no foco delimitado neste trabalho.

¹⁷ Cf. KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Adotamos o entendimento de Cláudio de Cicco,¹⁸ segundo o qual o Direito não existe pelo Direito; ele tem por finalidade a Justiça,¹⁹ tendo Cláudio de Cicco também registrado que a palavra Direito derivou de *directum*, que significa o que é justo, o que é correto, razão pela qual não se pode conceber um Direito injusto.

Neste sentido citamos também os ensinamentos de Antônio Carlos Gomes da Costa,²⁰ segundo o qual há “o princípio basilar de que a lei foi feita para o homem e não o contrário.”

Na nossa visão, o Direito é uma das inúmeras formas de manifestação do ser humano, sendo fruto de um processo social e cultural²¹ que pode variar de Estado

¹⁸ Ensinamentos apresentados pelo Professor Doutor Cláudio de Cicco durante as aulas de Filosofia do Direito ministradas no segundo semestre de 2004, no Curso Crédito de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

¹⁹ E a Justiça, para Aristóteles, é uma das 4 virtudes cardeais, situada entre os seguintes dois vícios opostos, quais sejam: não dar nada a ninguém e dar tudo a todos. Cf. ensinamentos apresentados pelo Professor Doutor Cláudio de Cicco durante as aulas de Filosofia do Direito ministradas no segundo semestre de 2004, no Curso Crédito de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

²⁰ CF. COSTA, Antônio Carlos Gomes da. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 193-194.

²¹ Ensinamentos apresentados pelo Professor Doutor Cláudio de Cicco durante as aulas de Filosofia do Direito ministradas no segundo semestre de 2004, no Curso Crédito de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

para Estado,²² e podendo ser alterado ao longo do tempo ao refletir novas realidades.²³

Entendemos que o “Dever Ser” (mundo do Direito) deve derivar do “Ser” (mundo natural), levando este sempre em consideração, tendo em vista que o Direito sempre diz respeito à sociedade em que foi criado.

Neste mesmo sentido, fazendo expressa menção a Miguel Reale, Dalmo de Abreu Dallari²⁴ defendeu que o Direito deve ter fundamento na experiência.²⁵

²² Isso se considerarmos, por exemplo, os Ordenamentos Jurídicos nacionais, distintos e singulares de cada Estado atualmente existente.

Em contraposição, nas normas internacionais, sejam elas regionais ou globais, encontramos instrumentos normativos resultantes da manifestação de vontade de vários Estados.

²³ O entendimento de que o Direito pode ser alterado ao longo do tempo resultou de uma conquista histórica.

Neste sentido, trazemos à baila o exemplo do Código de Hamurabi, o mais antigo conjunto de normas jurídicas compiladas de que se tem conhecimento, entalhado em uma pedra de diorito, há quase quatro mil anos atrás (1792 a 1750 a. C., conforme datação divulgada no Museu do Louvre), por ordem do rei Hamurabi. Naquele momento histórico, o Direito era tido como imutável. Neste sentido não podemos deixar de mencionar o desenho que ilustra o topo da referida pedra de Hamurabi, em que o deus sol foi retratado entregando uma estela (que representava um signo distintivo) ao rei Hamurabi. Simbolicamente o rei foi representado como um mensageiro do deus.

Registramos, ainda, que o Código de Hamurabi, redigido em escrita cuneiforme, foi dividido em uma espécie de “capítulos” e contempla leis sobre comércio, família, propriedade, herança, escravidão e os crimes e suas respectivas punições. Para mais informações sobre este Código, indicamos a leitura da versão traduzida para o português disponibilizada no site DHNET (Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso em: 03 mar. 2010).

²⁴ Registramos que Dalmo de Abreu Dallari também expressou entendimento opostos às idéias que Kelsen defendeu na obra intitulada **A Teoria Pura do Direito** (Cf. DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1989. p. 118).

²⁵ Registramos que Gisele Câmara Groeninga, em artigo interdisciplinar, também apontou a necessidade de que o Direito se inspire nas pessoas que tutela (Cf. GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio

Em virtude do exposto esclarecemos que, para desenvolver este trabalho, não nos limitamos à pesquisa de fontes jurídicas. Realizamos uma pesquisa mais abrangente, buscando informações também em outras áreas do conhecimento humano, dentre as quais destacamos a Filosofia, a Educação, e a Literatura, dentre outras, o que não descaracteriza o foco jurídico deste trabalho, mas o complementa.

1 CIDADANIA: DA TECNICIDADE À BUSCA PELA EFETIVIDADE

Não é difícil tornar-se cidadão planetário. Devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação, é fácil aprender sobre os problemas do planeta Terra. É possível obter uma compreensão imediata sobre questões como a poluição ambiental, a pobreza e a fome pela televisão. E então, consciente de ser um cidadão planetário e da responsabilidade que isso implica, a pessoa faz o máximo que puder no local onde vive para estimular a ação para lidar com esses problemas.

Hazel Henderson

Neste Capítulo, buscaremos começar responder à primeira das questões formuladas na Introdução deste trabalho, qual seja: “Qual é a importância da mudança do conceito de cidadania, caracterizada pela sua democratização, na busca pela efetiva tutela dos direitos humanos de toda e qualquer pessoa, e em que medida este processo impacta na tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de risco social?”

Para tanto apresentaremos a análise de dois conceitos de cidadania, previamente selecionados como referenciais teóricos deste estudo, quais sejam: o conceito grego de cidadania e o conceito de cidadania de Hannah Arendt enquanto “o direito a ter direitos”.

Vale destacar que estes dois conceitos de cidadania foram previamente selecionados dentre uma enorme gama de significados atribuídos a esta palavra plurívoca.²⁶

Partindo da análise destes conceitos propostos, buscar-se-á desvendar qual é a importância da mudança do conceito de cidadania, caracterizada sua democratização, na busca pela efetiva tutela dos direitos humanos.

Na análise da democratização da cidadania, apresentaremos algumas das mudanças promovidas no cenário internacional, no que tange à tutela dos direitos humanos, em virtude da adoção do conceito de cidadania de Hannah Arendt, enquanto o “direito a ter direitos”.²⁷

²⁶ Importante registrar que diferentes momentos históricos e distintas circunstâncias possibilitaram a construção de diferentes conceitos de cidadania, entretanto neste trabalho a análise é delimitada aos dois conceitos já indicados.

²⁷ Celso Lafer esclareceu que a concepção, de Hannah Arendt, da cidadania como o “direito a ter direitos” resultou da “experiência histórica dos *displaced persons*”, tendo em vista que a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado, mas um construído na convivência coletiva, uma vez garantido o acesso ao espaço público (Cf. LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a05.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2010. p. 58).

Neste sentido, adiantamos que, em virtude deste conceito de cidadania de Hannah Arendt, todos os seres humanos, independentemente de qualquer circunstância,²⁸ passaram a ser reconhecidos como sujeitos de Direito, isto é, passaram a ser titulares de direitos humanos.²⁹

Apresentaremos, ainda, a idéia de cidadania planetária,³⁰ defendida por Hazel Henderson, proposta esta segundo a qual são cidadãos planetários aqueles seres humanos que lutam para que os seus direitos fundamentais e os direitos fundamentais dos demais seres humanos sejam respeitados, bem como cumprem os seus deveres e assumem a responsabilidade pelos seus atos.

²⁸ Cumpre destacar que a idade das crianças e dos adolescentes não pode ser utilizada como critério de exclusão do acesso das mesmas à cidadania.

²⁹ Neste sentido, destacamos os ensinamentos de Flávia Piovesan sobre os direitos humanos no período Pós-Segunda Guerra Mundial. Em uma de suas aulas na Pós Graduação *Strico Sensu* em Direito a referida professora apresentou duas questões relevantes. A primeira delas foi “Quem tem direito a ter direitos?” pergunta à qual ela mesma respondeu: “todos os seres humanos”. Em seguida, ela perguntou “A quais direitos (os seres humanos têm direitos)?”, ao que prontamente respondeu: aos direitos humanos (Ensinamentos apresentados por Flávia Piovesan durante o curso de Direitos Humanos ministrado no primeiro semestre de 2004 na pós-graduação da Faculdade de Direito da PUC/SP).

Registramos que neste trabalho adotamos este posicionamento de Flávia Piovesan.

Ainda a respeito deste assunto, vale destacar que José Augusto Lindgren Alves esclareceu que os direitos humanos têm caráter peculiar pelas razões a seguir: apresentam como sujeitos de direito, não os Estados, mas, “no dizer de Norberto Bobbio, o homem e a mulher na qualidade de ‘cidadãos do mundo’”; a interação dos governos, no que diz respeito aos direitos humanos, não visa proteger os interesses próprios dos governos; e a tutela internacional dos direitos humanos altera e modifica a noção de soberania (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994. p. 43).

³⁰ Hazel Henderson construiu o conceito de cidadania planetária ao longo do livro homônimo. Este tema será desenvolvido no subitem 1.2 deste trabalho (Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária**: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 92 e seguintes).

Verificaremos que o adjetivo “planetária”, agregado por Hazel Henderson à palavra cidadania, é o resultado da tomada de consciência por parte de seres humanos, acompanhada pela respectiva tomada de atitudes.

Assim, a idéia da cidadania planetária não exclui nem reduz o valor do conceito de cidadania desenvolvido por Hannah Arendt, mas se soma às conquistas possibilitadas pelo conceito resultante do trabalho desenvolvido por esta última autora, conforme será analisado no item 1.2 deste estudo.³¹

1.1 ANÁLISE DOS CONCEITOS DE CIDADANIA

Neste subitem 1.1 apresentaremos a análise dos dois conceitos de cidadania previamente selecionados como referenciais teóricos neste trabalho.

³¹ Entendemos ser importante esclarecer que de Boaventura de Sousa Santos defende que a cidadania mundial está relacionada à negação de fronteiras territoriais e culturais (Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 10). Entretanto, nosso posicionamento é diverso deste anteriormente citado. Neste sentido, esclarecemos que, no nosso entendimento, a cidadania planetária possibilita exatamente o contrário do exposto por Boaventura de Souza Santos, ou seja, a cidadania planetária possibilita o reconhecimento das distintas singularidades de cada ser humano, na articulação dos seres humanos nas esferas local, regional e global, cujas proteções se somam.

Iniciaremos apresentando o conceito grego de cidadania, conceito este diretamente ligado ao exercício de direitos políticos limitado a um pequeno grupo de pessoas, como será apresentado no subitem 1.1.1, tendo em vista que este conceito de cidadania serviu de inspiração para o desenvolvimento de outros conceitos de cidadania ao longo do tempo.

Já no subitem 1.1.2 apresentaremos o conceito de cidadania desenvolvido por Hannah Arendt que, abandonando a exigência de titularidade de nacionalidade como um pressuposto indispensável para a aquisição da cidadania, desenvolveu a idéia de cidadania como “o direito a ter direitos”.

1.1.1 O CONCEITO GREGO DE CIDADANIA

Iniciamos este subitem destacando que a geografia grega marcou profundamente os rumos das sociedades que ali se desenvolveram ao longo dos séculos.³²

³² Mário Curtis Giordani esclareceu que a geografia desempenhou um relevante papel de sujeito agente da História destacando que o solo, a localização geográfica, o recortado litoral e o fácil acesso aos mares (Egeu e Jônio) tiveram influência decisiva nas cidades-estado gregas (Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica I**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes).

Neste sentido, destacamos que a região ocupada pela denominada Grécia Antiga, formada pela parte continental e pela parte insular, caracterizava-se por uma área montanhosa e extremamente acidentada dotada de um solo agressivo, o que dificultou o desenvolvimento da agricultura e da pecuária. Destacamos, ainda, que a impossibilidade dos gregos de desenvolverem a agricultura e a pecuária, por sua vez, serviu de incentivo para que eles se aventurassem pelos mares vizinhos de maneira cotidiana, em busca de outras alternativas.³³

Insta registrar que as acidentadas condições geográficas da área ocupada pela Grécia Antiga também representaram um entrave à unificação dos diversos grupos que ali residiam.

Como resultado disso, pode-se destacar a organização dos grupos de pessoas em diversas cidades-estado (ou *polis*), intensamente marcados pela autonomia política e militar.³⁴

³³ Ensinamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008.

³⁴ Ensinamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008. Neste sentido, Mário Curtis Giordani destacou que relevo montanhoso dificultou tanto a comunicação quanto a unidade política na Grécia Antiga, tendo ele registrando, ainda, que a Grécia Antiga jamais se constituiu como um Estado unificado, sendo as cidades-estado gregas progrediram de maneira singular e original (Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica I**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 32).

Segundo Márcio Alves da Fonseca,³⁵ a explicação aristotélica para o surgimento das *polis* decorria da sociabilidade do ser humano.³⁶

Aristóteles defendeu que o homem é, por natureza, um ser gregário, e que a *polis* fazia parte das “coisas da natureza”.³⁷

Insta destacar que, de acordo com Fustel de Coulanges, as famílias gregas se reuniam em frátrias, as frátrias reunidas formavam tribos, e, por sua vez, estas reunidas formavam as cidades (*polis*), sempre com destaque para a religião em qualquer um destes grupos.³⁸

³⁵ Ensinaamentos apresentados por Márcio Alves da Fonseca durante as aulas de Filosofia Política ministradas em 2003, no Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), aulas das quais participei na condição de assistente voluntária.

³⁶ A respeito da vida em sociedade, Alberto Manguel destacou o seguinte: “Quando mencionei para Ronald Wright, que anos atrás deu uma série brilhante de Conferências Massey sobre a noção do progresso, a idéia de dar a minhas palestras o título ‘Por que estamos juntos?’ sua resposta foi: ‘E temos alternativa?’ É claro que não temos alternativa. Para o bem ou para o mal somos animais gregários, condenados ou abençoados pela obrigação de viver juntos.” (MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 12).

³⁷ São as palavras de Aristóteles, registradas em **A Política**: “§ 9. É evidente, pois que a cidade faz parte das coisas da natureza, que o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade, e que aquele que, por instinto, e não porque qualquer circunstância o inibe, deixa de fazer parte de uma cidade, é um servil ou superior ao homem.” (ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. 4. ed. São Paulo: Atena Editora, 1995. p. 14).

Ainda neste sentido e, segundo Celso Bastos registrou: “Isoladamente o homem não se basta a si próprio.” (Cf. BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de teoria do Estado e ciência política**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. p. 1).

³⁸ COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 127 e ss. Celso Bastos registrou que “Isoladamente o homem não se basta a si próprio.” (BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de teoria do Estado e ciência política**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. p. 1). E, ainda, sobre as sociedades humanas, Celso Bastos, registrou que as

Neste sentido, Fustel de Coulanges³⁹ esclareceu que nos “tempos primevos” cada família tinha a sua religião, que se caracterizava como o culto aos mortos de seus antepassados. Assim, esta religião doméstica só poderia ser realizada pelos integrantes da família dos mortos, mais precisamente pelos descendentes destes, bem como só poderia ser propagada pela geração.

Cabe ressaltar, ainda, que na reunião das famílias para a formação das frátrias, era concebida uma divindade comum a todos os seus integrantes e superior às divindades das famílias individualmente. E que o mesmo se configurava na formação das tribos e das cidades (ou *polis*), que apresentavam uma religião comum e um fogo sagrado que nunca se apagava.⁴⁰

mesmas não se confundem com os bandos ou grupos (manifestações gregárias que caracterizam outros animais), sendo que aquela é definida pelo autor como “toda forma de coordenação das atividades humanas objetivando um determinado fim e regulada por um conjunto de normas” (BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de teoria do Estado e ciência política**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. p. 31).

³⁹ A religião familiar representada pelo culto aos antepassados só se transmitia “de linhagem masculina em linhagem masculina”, o que significa dizer que o primeiro filho homem recebia, ao nascer, a obrigação de cultuar seus antepassados e de deixar descendentes para que este culto não fosse interrompido ao longo do tempo. E que à mulher, cabia um lugar restrito neste culto, só podendo participar por intervenção de seu pai ou de seu marido. Ainda a respeito desta distinção o autor esclarece que o casamento significa um segundo nascimento para uma mulher. Antes de se casar, ela deve ser desligada da família do pai, passando a integrar a família do marido e prestar as homenagens dos antepassados deste (Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 36 e seguintes).

⁴⁰ Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 36 e ss.

Esta forma de configuração dos agrupamentos sociais⁴¹ terá consequências relevantes para a caracterização do cidadão em contraposição ao estrangeiro, como será abordado adiante, ainda neste Capítulo.

Neste ponto do estudo cumpre destacar que o desenvolvimento das *polis* gregas marcou uma verdadeira inovação e possibilitou que a vida social e as relações entre os homens tomassem uma nova forma dotada de originalidade.⁴²

As cidades-estado gregas tinham algumas características em comum, dentre as quais abordaremos as seguintes: a formação de uma identidade enquanto grupo; a cisão entre gregos e bárbaros; a forte influência da Mitologia Grega; a importância

⁴¹ A respeito do surgimento das organizações sociais, cumpre destacar que Aloysio Vilarino dos Santos, afastando-se da Teoria Naturalista e discordando, por exemplo, de Aristóteles em **A Política**, registrou o seu entendimento, segundo o qual “a organização social não é um mero fruto de um impulso natural, mas sim produto da razão humana.” (Cf. SANTOS, Aloysio Vilarino dos. **A defesa da constituição como defesa do Estado**: controle de constitucionalidade e jurisdição constitucional. São Paulo: RCS Editora, 2007. p. 5).

⁴² Jean-Pierre Vernant destacou que “O aparecimento da *polis* constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo.” (Cf. VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 5. ed. São Paulo: Difel, 1986. p. 34). Ainda sobre a organização da Grécia Antiga em cidades-estado, transcrevemos as palavras de Domenico de Masi: “A Grécia de Péricles é, naturalmente, o berço de uma nova fase que durará por muito tempo, até o século XI depois de Cristo. É sinônimo de democracia, filosofia, arte, teatro e poesia. E é também uma outra descoberta importante: a rede, o *network*, como chamaríamos hoje: um conceito importante para a nossa sociedade pós-industrial.

A Grécia, na prática, não existiu. Ela consistiu em uma rede de cidades que podiam se aliar ou guerrear, segundo o momento.” (DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. p. 35-36).

da palavra; a contraposição entre gregos livres e escravos e a importância atribuída à educação.

Newton Bignotto⁴³ destacou, por exemplo, que os gregos foram os primeiros a criar uma imagem positiva de seu próprio desenvolvimento, o que possibilitou a formação de sua identidade enquanto grupo, a construção de seu discurso próprio bem como a afirmação de seus valores.

O referido autor esclareceu, ainda, que os processos de formação e de afirmação da identidade foram marcados pela exclusão absoluta da diferença;⁴⁴ que a civilidade foi ligada à idéia de civilização (tornar o homem polido); e que quem não se enquadrava como tal era classificado como bárbaro.⁴⁵

⁴³ BIGNOTTO, Newton. Tolerância e diferença. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 68-69.

⁴⁴ A respeito da construção da identidade de um grupo de pessoas, destaco as seguintes palavras de Alberto Manguel: “Toda fronteira inclui e exclui ao mesmo tempo” (MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 12).

⁴⁵ Eram características atribuídas aos bárbaros: a belicosidade, a covardia, a desordem, a falsidade e incapacidade de progredir (Cf. BIGNOTTO, Newton. Tolerância e diferença. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 69 e seguintes).

Alberto Manguel destacou: “Para Aristóteles, não possuir uma tal estrutura, viver fora da *polis* e não estar sujeito a seus *themites* – isto é, viver fora da cidade-Estado construída em pedra, sem se sujeitar a leis e costumes registrados por escrito – era a própria definição de um bárbaro.” (MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 107). Registramos, ainda, que segundo Renato Brolezzi, é preciso tomar cuidado para que não se cometam anacronismos. Ele destacou que não existiam, no mundo antigo (no “mundo grego”, no “mundo egípcio” e nem do Oriente) os conceitos de demônio, de inferno e de humanidade. Ainda segundo Renato Brolezzi, para o grego

Vale destacar que ser grego, na Antiguidade, era cultivar o modo de vida grego: era ter um comportamento de higiene e de beleza enquanto atitudes civilizatórias; era ter prazer com equilíbrio; era ser corajoso e correr riscos calculados; era enfrentar adversidades e se inspirar na vida dos heróis gregos.⁴⁶

Insta ressaltar que além da cisão entre helênicos e bárbaros, a Grécia Antiga foi marcada por uma outra importante característica: a clara divisão entre o masculino e o feminino.

Aos homens cabia o espaço público, o espaço da política; às mulheres, o espaço privado, o espaço da economia. A eles eram permitidas atividades marcadas pela exposição como a guerra e a diplomacia; a elas restavam somente as atividades marcadas pelo resguardo.⁴⁷

o bárbaro era um não-humano, um ser inferior e sem cultura, que se situava próximo da animalidade (Ensinamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008).

⁴⁶ Ensinamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008. A este respeito, Renato Brolezzi destacou, ainda, a bela fala de Aquiles para a sua mãe ao justificar as suas ousadas escolhas: “Prefiro morrer gloriosamente na flor da idade a vegetar 80 anos na mediocridade.” A respeito de Aquiles, Jeanne-Marie Gagnebin destacou: “Aquiles prefere a morte gloriosa – isto é, aquela que as futuras gerações lembrarão – à vida sem brilho, sinônimo de morte pois ninguém lembrar-se-á dela.” (GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 3).

⁴⁷ Ensinamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008.

Sobre a restrição do acesso apenas ao espaço privado, Hannah Arendt⁴⁸ esclareceu que, para os antigos, esta limitação revelava literalmente que tais pessoas estavam privadas de algo importante a ponto de estabelecer que aquele que não pudesse participar da vida pública “não era inteiramente humano”.⁴⁹

Ainda sobre o abismo entre a esfera pública e a esfera privada nas antigas cidades-estado, Hannah Arendt destacou que naquela se desenvolveu a política, enquanto nesta se desenvolveu a família. Ela, ainda, destacou que a polis era o espaço composto por iguais, enquanto a família era a esfera das mais severas desigualdades.⁵⁰

Cumprе ressaltar, ainda, a forte influência da Mitologia Grega⁵¹ na vida dos habitantes s cidades-estado da Grécia Antiga. Os gregos acreditavam que os deuses habitavam o Olimpo⁵² e exerciam papéis decisivos na vida dos mortais.⁵³

⁴⁸ Cf. ARENDT. Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 48.

⁴⁹ A respeito desta questão, destacamos que Mario Sergio Cortella registrou que, em grego, a palavra *idiótes* “significa aquele que só vive a vida privada” (Cf. CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política**: para não ser idiota. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010. p. 7).

⁵⁰ Neste sentido Hannah Arendt esclareceu que na *polis* o cidadão era livre e não comandava e não era comandado. Já na família o chefe de família era o ser dominante. Cf. ARENDT. Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 37 e seguintes).

⁵¹ Segundo Ken Dowden “(...) a Mitologia Grega é um fundo comum de temas e idéias ordenadas em um repertório comum de estórias. (...) A Mitologia Grega é um ‘interterxto’, porque se

Vale ressaltar que, embora os deuses gregos se diferenciasssem dos homens, por exemplo, em função da imortalidade daqueles,⁵⁴ segundo Mitologia Grega os deuses tinham uma existência bem próxima da existência dos humanos.

Isto implica reconhecer que a vida dos deuses gregos era marcada pelas paixões que alimentavam e pelas influências que exerciam sobre a vida daqueles que eram eleitos como os seus protegidos (ou perseguidos).⁵⁵

constitui de todas as representações de mitos já experimentadas por seu auditório e porque cada nova representação ganha seu sentido a partir de como está posicionada em relação a esta totalidade de apresentações prévias.” (DOWDEN, Ken. **Os usos da mitologia grega**. Trad. Cid Knipel Moreira. Campinas: Papirus, 2004. p. 19-20).

⁵² Segundo Jean Pierre Vernant, o Olimpo, local de morada dos deuses gregos, era a montanha mais alta da Grécia - uma montanha tão alta que seria capaz de unir o céu à terra (VERNANT, Jean Pierre. **Mito e sociedade na Grécia Antiga**. Trad. Myriam Campello. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. p. 92).

⁵³ Cf. VERNANT, Jean Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia Antiga**. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 25 e ss.

⁵⁴ Hannah Arendt conceituou a imortalidade como “continuidade no tempo, vida sem morte nesta terra e neste mundo, tal como foi dada, segundo o consenso grego, à natureza e aos deuses do Olimpo.” (Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 26). Já Newton Bignotto esclareceu que a crença na imortalidade dos deuses era contraposta pela crença na mortalidade de todas as demais coisas, todos os produtos dos esforços humanos para conservar a sua vida e a sua obra (Cf. BIGNOTTO, Newton. **Maquiavel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 52).

⁵⁵ A respeito das fortes influências dos deuses na vida dos mortais, mencionamos a título de exemplo a obra *Odisséia*, cuja transcrição para a linguagem escrita é atribuída a Homero. Neste sentido destacamos as palavras de Alberto Manguel: “Parece bem apropriado que os dois livros que, mais que quaisquer outros, nutriram a imaginação do mundo ocidental por mais de dois milênios e meio não tenham ponto de partida claro e nem um criador identificável. Homero começa muito antes de Homero. Com toda a probabilidade, a *Ilíada* e a *Odisséia* passaram a existir aos poucos, de modo indefinido, mais como mitos populares que como produções literárias, por meio do processo insondável de filtragem em combinação de baladas antigas, até adquirir uma narrativa coerente, baladas cantadas em línguas que já eram arcaicas quando o poeta (ou os poetas) que a tradição concordou em chamar de Homero compôs sua obra no século VIII a.C.” (MANGUEL, Alberto. **Ilíada e Odisséia de Homero: uma biografia**. Trad. Pedro Maia

A proximidade entre deuses e mortais era intensa e chegava ao ponto daqueles “acasalarem” com estes, sendo que destes relacionamentos poderiam resultar até filhos (como Aquiles).⁵⁶

Segundo Renato Brolezzi,⁵⁷ acreditava-se que o mito, na Grécia Antiga, saía da boca de uma das nove Musas,⁵⁸ sendo que o mito registrava uma narrativa história.⁵⁹

Soares. São Paulo: Zahar, 2008. p. 7). Vale destacar que Homero e Hesíodo foram responsáveis pelos primeiros registros escritos dos mitos gregos.

⁵⁶ Ensinaamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008.

⁵⁷ Ensinaamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008.

⁵⁸ Renato Brolezzi registrou que as Musas eram filhas de Zeus (o deus do poder) e Mnemosyne (deusa da memória), cabendo a cada uma delas preservar uma das formas de conhecimento. O referido professor destacou, ainda, a força da palavra falada, tendo em vista que até 750 a.C. não havia língua escrita na Grécia (Ensinaamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008).

A respeito das Musas, Jeanne-Marie Gagnebin destacou: “As Musas, que inspiram Hesíodo, reconhecem em Mnemosyne sua mãe que Zeus, aliás, não escolheu por acaso como sua quinta esposa: o rei dos deuses só pode verdadeiramente assentar seu poder ao assegurar-se de uma palavra que rememora sua dominação.” (GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 3).

⁵⁹ Destacamos que um dos atuais significados da palavra mito é de uma narrativa que se contrapõe à verdade. Neste sentido, vale destacar um dos significados dado à palavra mito no Houaiss: “afirmação fantasiosa, inverídica, que é disseminada com fins de dominação, difamatórios, propagandísticos, como guerra psicológica ou ideológica” (**Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. s/ data). Neste sentido registramos que este significado atribuído à palavra mito difere brutalmente do significado da mesma palavra para os gregos antigos. Neste sentido, Ken Dowden esclarece que a palavra “mito” tem origem na palavra grega *mythos* e que, nos tempos de Homero, um *mythos* não era necessariamente falso (Cf. DOWDEN, Ken. **Os usos da mitologia grega**. Trad. Cid Knipel Moreira. Campinas: Papirus, 2004. p. 14).

Vale destacar que a prática da religião na Grécia Antiga, que derivou do culto a aos antepassados, era uma atividade de extrema importância para os gregos, sendo era vedada aos estrangeiros.⁶⁰ Esta proibição trouxe consequências relevantes, tendo em vista que os estrangeiros não eram reconhecidos como cidadãos, conforme será analisado adiante.

Segundo Jean-Pierre Vernant,⁶¹ outra característica marcante nas cidades-estado gregas era a utilização da palavra como instrumento de poder com preeminência sobre os demais. A este respeito, o referido autor destacou que a palavra foi transformada no instrumento político por excelência, caracterizando-se como chave de toda autoridade na cidade-estado. Pressupondo a existência de um público que agiria como juiz, as questões de “interesse geral” eram submetidas ao poder da persuasão na Grécia Antiga.

⁶⁰ Para mais informações sobre a relevância do papel da religião na Grécia Antiga, indicamos a leitura do livro **A Cidade Antiga** (Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 160 e seguintes).

⁶¹ Cumpre destacar, ainda, que segundo Jean-Pierre Vernant, “A arte política é essencialmente exercício de linguagem (...)” (Cf. VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 5. ed. São Paulo: Difel, 1986. p. 34 e seguintes).

Sobre o papel da palavra na Grécia Antiga, Márcio Alves da Fonseca⁶² destacou que ela deixou de ser um veículo de manifestação da voz divina, passando a possibilitar a argumentação, tendo-se, em virtude disso, aberto espaço para o contraditório.

Partindo da importância da palavra, conferimos destaque à palavra escrita, na Grécia Antiga, que teve na da Literatura Grega uma de suas mais importantes expressões, e cujo imenso acervo, segundo Mário Curtis Giordani,⁶³ representa fonte para o conhecimento da História da Grécia Antiga tendo sido classificada ao longo dos séculos como uma das maiores realizações dos seres humanos.

Como destaque da vasta e rica Literatura Grega, citamos, apenas a título de exemplo, a produção literária de Sófocles, poeta nascido em Colono, “subúrbio” de Atenas, no ano de 496 a.C.. Segundo registros, o referido poeta obteve 24 vitórias em concursos trágicos⁶⁴ e escreveu aproximadamente 123 peças de teatro, das quais apenas sete tragédias completas resistiram à passagem do tempo.⁶⁵

⁶² Ensinaamentos apresentados por Márcio Alves da Fonseca durante as aulas de Filosofia Política ministradas em 2003, no Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), aulas das quais participei na condição de assistente voluntária.

⁶³ Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica** I. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 14 e p. 284 e ss.

⁶⁴ Júlio Pompeu esclareceu a importância dos concursos trágicos na Grécia Antiga, destacando o banquete oferecido por Agaton para comemorar a sua vitória no festival de tragédias. Tais acontecimentos se encontram retratados na obra **O Banquete**, de Platão (Ensinaamentos

Uma outra característica comum às cidades-estado gregas em geral pode ser representada pela marcante contraposição entre gregos livres e os escravos. A respeito desta dicotomia cumpre destacar que, segundo Mário Curtis Giordani⁶⁶ a antinomia entre “livres” e “escravos” caracterizou todas as civilizações da Antiguidade, tendo-se feito presente, também na Grécia.

O referido autor esclareceu, ainda, que na Grécia Antiga vários eram os fatos que davam causa à escravidão, dentre as quais podem ser destacadas: a guerra, marcada pela conquista de terras e sujeição da população vencida;⁶⁷ a pirataria e o rapto; o nascimento; e condenação em julgamento.

A escravidão na Grécia Antiga foi tema de análise teórica de importantes pensadores. Neste sentido, destacamos, por exemplo, que Aristóteles comparou os

apresentados por Júlio Pompeu durante o evento **Café com Discurso – O Banquete: O Discurso Amoroso em Platão**, ministrado na Bauhaus Arte, Cultura e Educação no dia 29 de agosto de 2009). Cf. PLATÃO. **O banquete**. 2. ed. Trad. Albertino Pinheiro, Bauru: Edipro, 2007.

⁶⁵ Cf. dados apresentados por Mário da Gama Cury na Introdução da obra **A trilogia tebana**. SÓFOCLES. **A trilogia tebana**. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Cury. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p.7.

⁶⁶ Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica I**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 187.

⁶⁷ Segundo Renato Brolezzi, para o grego um ser radicalmente diferente poderia ser escravizado. Neste sentido, ele destacou que o “vencido de guerra” se transformava em objeto e podei ser usado e abusado (Ensinaamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008).

escravos aos animais domésticos, registrando que ambos eram úteis pela sua força corporal.⁶⁸

Cumpre registrar, ainda, que Aristóteles equiparou os bárbaros, as mulheres e os escravos, indicando que pertencem à mesma classe, tendo em vista que não foram dotados pela natureza com o instinto de mando.⁶⁹

Esta cisão permitia a exploração dos escravos pelos homens gregos livres, sendo que estes se consideravam superiores àqueles. Em tese, um escravo não era uma pessoa nem dispunha de seu próprio corpo. Não passava de um objeto animado sem personalidade, sem família e sem nome.⁷⁰

⁶⁸ ARISTÓTELES Apud GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica I**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. .p. 184. Sobre a coisificação do escravo, Aristóteles registrou, ainda: “Fica demonstrado claramente que o escravo é em si, e o que pode ser. Aquele que não se pertence, mas pertence a outro e, no entanto, é um homem, esse é escravo por natureza. Ora, se um homem pertence a outro, é coisa possuída, mesmo sendo homem. E uma coisa possuída, é instrumento de uso, separado do corpo ao qual pertence (ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. 4. Ed. V XXXIX. São Paulo: Atena Editora. p. 18).

⁶⁹ ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. 4. Ed. V XXXIX. São Paulo: Atena Editora. p. 12.

⁷⁰ Em tese o escravo não pode contratar mas, na prática, por diversas vezes representava o seu dono desempenhando um papel intermediário entre o “patrão” e terceiros. Se o escravo comete um delito em nome do patrão este deve responder, mas se o comete em nome próprio, a ação será movida contra aquele, mas a condenação será pronunciada contra o “amo”. Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia**, p. 188 e ss.

Por fim, como sexta característica comum às cidades-estado da Grécia Antiga, destacamos a preocupação com a educação. Neste sentido, Mário Curtis Giordani⁷¹ destaca dentre os traços característicos da Educação Grega a influência de Homero, e o costume dos pais enviarem os filhos a escolas.

Se as cidades-estado gregas se aproximavam em algumas características, como destacamos anteriormente, é importante esclarecer que elas se diferenciavam enormemente em outras.

Segundo Renato Brolezzi,⁷² as diferentes condições geográficas de Atenas e Esparta,⁷³ por exemplo, foram cruciais para influenciar os distintos rumos tomados por tais cidades-estado.

Esparta, cidade-estado grega fundada pelos dórios,⁷⁴ ocupava uma região geograficamente isolada e sem saída para o mar. Em virtude disso, esta cidade-

⁷¹ Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica** I. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 262 e ss.

⁷² Ensinamentos apresentados por Renato Brolezzi durante o **Curso de História Geral da Arte I**, ministrado no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008.

⁷³ Mário Curtis Giordani registrou que, durante muitos séculos, Atenas e Esparta concentraram os “pontos altos dos acontecimentos” da Grécia Antiga (Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica** I. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 111).

⁷⁴ A respeito deste assunto, Mário Curtis Giordani registrou que Esparta era caracterizada pelo totalitarismo de suas concepções políticas, sendo que a vida privada era inteiramente regulada pela cidade-estado (Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica** I. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 111). A respeito do controle público sobre a esfera privada

estado desenvolveu uma economia fechada e conservadora que priorizava o caráter militar.

Insta destacar que, segundo Mário Curtis Giordani,⁷⁵ em Esparta a educação e a sociedade eram voltadas para a guerra, e o indivíduo era absorvido pelo coletivismo característico da referida cidade-estado.

Já Atenas, cidade-estado grega fundada pelos jônios,⁷⁶ localizou-se na Península Ática caracterizada pelo seu litoral extremamente recortado, o que facilitou o desenvolvimento de portos, bem como do comércio e das atividades marítimas.

Cabe ressaltar que além destas atividades mencionadas, Atenas destacou-se em virtude da educação oferecida aos seus cidadãos. Atenas é considerada o berço da

em Esparta, Renato Brolezzi destacou que os meninos, aos sete anos de idade, eram entregues à referida cidade-estado para que fossem educados (movimento este que serviu de inspiração para a criação, séculos depois, da “Juventude Hitlerista”, na Alemanha nazista).

⁷⁵ A respeito deste assunto, Mário Curtis Giordani registrou que Esparta era caracterizada pelo totalitarismo de suas concepções políticas, sendo que a vida privada era inteiramente regulada pela cidade-Estado (Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica** I. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 111). A respeito do controle público sobre a esfera privada em Esparta, Renato Brolezzi destacou que os meninos, aos sete anos de idade, eram entregues à referida cidade-estado para que fossem educados (movimento este que serviu de inspiração para a criação, séculos depois, da “Juventude Hitlerista”, na Alemanha nazista).

⁷⁶ Cf. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica** I. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 111.

Filosofia, sendo que esta era compreendida pelos gregos como “um sério esforço para compreender o mundo e o homem”.⁷⁷

Diante destas colocações, voltamos a afirmar que as peculiares características geográficas de Atenas influenciaram no curso da História que ali se desenvolveu na Antiguidade Clássica. E foi precisamente em Atenas que se desenvolveu o conceito de cidadania que será objeto de análise neste trabalho.

A tão mencionada “democracia grega”, marcada pela configuração dos cidadãos gregos, inspirou a consolidação do ideal democrático Ocidental em diversos lugares do mundo, e também teve suas peculiaridades que precisam ser apontadas.

Vale registrar que Aristóteles⁷⁸ dedicou o Livro Terceiro de “A Política” para tratar da *polis* e do cidadão. Nas primeiras páginas deste livro, Aristóteles, ponderou:

Em uma palavra, cidadão é aquele que pode ser juiz e magistrado. Não existe outra definição melhor.” Nas linhas seguintes o próprio autor retificou esta definição, tendo em vista que “nas outras formas de governo as funções de juiz e de membro da assembléia geral não são acessíveis a qualquer cidadão (...).

⁷⁷ MARITAIN Apud GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica I**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 327.

⁷⁸ Cf. ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. 4. Ed. V XXXIX. São Paulo: Atena Editora. 94 e ss.

Fustel de Coulanges destacou que não bastava morar na cidade-estado para estar protegido pelas leis, era necessário ser cidadão daquela *polis*. E, para ser cidadão, era necessário tomar parte no culto da cidade-estado. E por não serem cidadãos, esclareceu o autor, escravos e estrangeiros estavam excluídos de tal proteção.⁷⁹

Não obstante as teses de Antifonte,⁸⁰ segundo o qual os gregos, os escravos e os bárbaros eram iguais, na Grécia Antiga prevaleceu a idéia de que os escravos eram seres inferiores, não lhe sendo outorgados direitos nem cidadania.

Neste sentido citamos mais uma vez os ensinamentos de Aristóteles: “Quando os homens diferem entre si tanto quanto a alma difere do corpo e um homem de um bruto (...), estes são por natureza escravos (...)”⁸¹

⁷⁹ Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 212 e ss.

Segundo Silvio Henrique Vieira Barbosa, citando Pedro Paulo Funari, para os gregos havia primeiro a polis e, apenas depois é que surgia o cidadão (Cf. FUNARI *Apud* BARBOSA, Silvio Henrique Vieira. **Cidadania: a educação que passa pela TV brasileira**. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós Graduação em Jornalismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 13).

⁸⁰ Mário Curtis Giordani transcreveu alguns pensamentos de Antifonte, ateniense que viveu na segunda metade do Século V, dentre as quais destacamos as seguintes: “Todos nós somos em tudo de origem idêntica.”, e também “Por ser escravo, não se é menos homem que tu, meu senhor. Somos feitos da mesma carne. Ninguém é escravo por natureza.” (ANTIFONTE *Apud* GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica I**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 184).

⁸¹ ARISTÓTELES *Apud* TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 220 e ss.

Em virtude da proibição da participação de estrangeiros no culto das *polis* gregas, proibição esta que já mencionada neste trabalho, cumpre destacar que ela implicava a proibição de concessão do direito de cidadania aos estrangeiros.⁸²

Neste sentido cumpre destacar, a respeito do impedimento do estrangeiro com relação aos cultos aos antepassados na Grécia Antiga, que Fustel de Coulanges⁸³ dispôs que excluir o estrangeiro era uma forma de velar pelas cerimônias santas, sendo que a distinção entre cidadão e estrangeiro tinha mais força do que o vínculo natural estabelecido entre pai e filho.

Este referido autor⁸⁴ esclareceu, ainda, que a palavra *pátria*, entre os antigos, estava ligada à “terra dos pais”, o local em que se encontravam sepultados seus respectivos antepassados e que era habitado por suas almas. Em seguida, ele esclareceu que quando um grupo de pessoas resolvia se mudar de sua pátria, este grupo levava consigo um pouco da terra do seu local de origem, terra esta que era usada nos atos de fundação da outra cidade.

⁸² Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 215 e ss.

⁸³ Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 215.

⁸⁴ Assim, simbolicamente, era como se este grupo de pessoas, ao se mudar para um novo local, levasse com sigo a sua pátria, o seu local de origem (Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 219 e seguintes).

Para concluir seu raciocínio sobre a importância da pátria e sobre a distinção entre cidadãos e estrangeiros Fustel de Coulanges⁸⁵ enfatizou o patriotismo dos “antigos”, tendo destacado que: “Tudo o que o homem tinha de mais caro se confundia nessa noção de pátria. Nela o homem encontrava sua segurança, seu direito, sua fé, seu deus, todos os valores. Perdendo-a, perdia tudo. (...) Só ali pode ser um cidadão completo.”

Estas informações nos permitem compreender melhor as trágicas consequências que o exílio provocava na vida de uma pessoa, que não só tinha que deixar a sua cidade-estado, mas também – e em virtude desta distância imposta - perdia tudo o que lhe era mais caro.

Na Antiguidade Grega também restaram excluídas da esfera da cidadania as mulheres,⁸⁶ a quem cabia a esfera privada, o espaço da economia, conforme mencionado anteriormente.

⁸⁵ Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 219.

⁸⁶ Cumpre registrar que, no que diz respeito ao espaço ocupado pelas mulheres, Esparta representou uma exceção dentre as cidades-estado gregas. As mulheres em Esparta eram tratadas com mais cuidados e gozavam de alguns benefícios ocupando uma posição destacada, entretanto, este tratamento diferenciado era promovido tendo em vista que elas eram o “receptáculo” que, durante a gestação, portavam os bebês que, no futuro, viriam a compor os extratos militares da sociedade e defender Esparta.

Por fim, pode-se dizer que, em regra, os cidadãos atenienses eram apenas os homens livres,⁸⁷ nascidos em Atenas, e detentores de riquezas. Estas posses deveriam ser suficientes para permitir que os cidadãos aplicassem o seu tempo na *ágora*,⁸⁸ decidindo os rumos da cidade, enquanto os seus escravos realizavam o trabalho braçal.⁸⁹

Vale destacar que, na Grécia Antiga, os homens livres – mais especificamente os cidadãos – eram privilegiados com a vida contemplativa, sendo que o trabalho era uma atividade resguardada aos escravos.⁹⁰

⁸⁷ Vale destacar que ser livre na *polis*, para Hannah Arendt “significava, ao mesmo tempo, não estar sujeito ‘as necessidades da vida nem ao comando do outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão.’” (Cf. ARENDT. Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 41).

⁸⁸ Segundo Renato Janine Ribeiro: os atenienses se reuniam na *ágora*, em média, a cada nove dias (Cf. CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política**: para não ser idiota. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010. p. 35).

⁸⁹ Destaque-se que na Antigüidade Clássica o trabalho braçal era considerado inferior. Sobre o ócio e o trabalho, Domenico de Masi registrou que o significado da palavra ócio: “Para os gregos, por exemplo, tinha uma conotação estritamente física: ‘trabalho’ era tudo aquilo que fazia suar, com exceção do esporte. Quem trabalhava, isto é, suava, ou era escravo ou cidadão de segunda classe. As atividades não-físicas (a política, a poesia, a filosofia) eram ‘ociosas’, ou seja, expressões menais dignas somente dos cidadãos de primeira classe.” (DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. p. 17). Cumpre registrar que esta concepção preconceituosa com relação ao trabalho perdurou ao longo dos séculos. Ainda neste sentido trazemos à baila os ensinamentos de Hannah Arendt, segundo a qual nem o labor (que corresponde ao processo biológico do corpo humano) nem o trabalho (que é a atividade que corresponde ao artificialismo da existência humana, produzindo um mundo artificial de coisas que diferem das coisas naturais) eram tidos como processos dignos de constituir um modo de vida autônomo e autenticamente humano (Cf. ARENDT. Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 15 e seguintes).

⁹⁰ Neste sentido Hannah Arendt registrou: “Com o desaparecimento da antiga cidade-estado – e Agostinho foi, aparentemente, o último a conhecer pelo menos o que outrora significava ser um cidadão – a expressão *vis activa* perdeu o seu significado especificamente político e passou a

Neste sentido destacamos as palavras de Derwent May:

Os cidadãos, porém, aqueles cujas necessidades eram atendidas por outras pessoas na privacidade de seus lares, e que tinham liberdade de sair e participar com seus iguais do governo da cidade ou do povo – estes podia, através dos atos palavras, à vista de seus concidadãos, criar para si mesmos uma memória eterna. Esta era a esfera da ‘ação’ no significado que Hannah Arendt dá à palavra. Estes eram os membros da *polis* não subjugados pela necessidade, aqueles que conheciam o pleno alcance da liberdade humana, suas alegrias e suas glórias.⁹¹

Segundo Fustel de Coulanges⁹², referindo-se à condição nas cidades antigas, “cidadão é todo o homem que segue a religião da cidade, que honra os mesmos deuses da cidade (...)”.

denotar todo tipo de engajamento das coisas deste mundo. Convém lembrar que isso não queria dizer que o trabalho e o labor houvessem galgado posição mais elevada na hierarquia das atividades humanas e fossem agora tão dignos quanto a vida política. De fato o oposto era verdadeiro: a ação passara a ser vista como uma das necessidades da vida terrena, de sorte que a contemplação (o *bios theoretikos*, traduzido como *vida contemplativa*) era o único modo de vida realmente livre.

Contudo, a enorme superioridade da contemplação sobre qualquer outro tipo de atividade, inclusive a ação, não é de origem cristã. Encontramo-la na filosofia política de Platão, onde toda reorganização utópica da vida na *polis* é não apenas dirigida pelo superior discernimento do filósofo, mas não tem outra finalidade senão tornar possível o modo de vida filosófico (ARENDT. Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 22).

⁹¹ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 75.

⁹² A proibição do culto a estrangeiros já foi anteriormente abordada (Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 213).

Hipódamo de Mileto,⁹³ pensador que foi contemporâneo de Péricles, traçou o mapa de uma cidade-estado ideal, dotada das seguintes características: (i) limitada a um determinado número de cidadãos divididos de acordo com o seu papel na sociedade, e voltada para a felicidade destes seletos cidadãos (ii) democrática, já que as questões eram debatidas publicamente, (iii) patriarcal, tendo em vista que as mulheres não tinham poder de decisão.⁹⁴

Não podemos deixar de registrar que na democracia escravista grega, a cidadania, já tão reduzida a um pequeno grupo de pessoas na Grécia Antiga e, portanto, limitada, em algumas situações era possível, ainda, determinar a perda deste atributo.

⁹³ Cf. HIPÓDAMO Apud MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 24 e ss. Alberto Manguel esclareceu, ainda, que o propósito da cidade-estado ideal era “instituir uma entidade social limitada, segregacionista e conservadora, destinada a uns poucos felizardos. Já na raiz da nossa noção de nacionalidade, encontramos a idéia de privilégio.” (MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 24).

⁹⁴ Em **A Política**, Aristóteles registrou que Hipodamo de Mileto foi o primeiro que, mesmo sem ter realizado tarefas na administração pública, escreveu sobre a melhor forma de governo. O referido filósofo apresentou mais detalhes da cidade idealizada por Hipodamo de Mileto (Cf. ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. 4. Ed. V XXXIX. São Paulo: Atena Editora. p. 66 e seguintes).

Neste sentido Fustel de Coulanges⁹⁵ esclareceu que, nas cidades antigas, a maior parte das faltas cometidas contra a cidade era punida com a denominada *atímia*, que representava a retirada da qualidade de cidadão da pessoa declarada culpada.

Uma vez aplicada esta pena da perda da cidadania, o “ex-cidadão” passava a sofrer todas as graves conseqüências em virtude da mesma como, por exemplo, (i) ele não poderia, nunca mais, ser investido em um cargo de magistratura ou integrar os tribunais, ou, ainda, falar em assembléias; (ii) ele não teria mais acesso à religião e aos santuários da *polis*; (iii) ele perderia o acesso à *ágora*; (iv) ele perderia todos os direitos civis; (v) ele ficava impedido de exercer o comércio, bem como de firmar qualquer tipo de contrato; e (vi) ele passava a ser tratado como um estrangeiro, mesmo estando em na sua própria cidade.⁹⁶

Isto quer dizer que, na Grécia Antiga, não bastava preencher determinados requisitos para que um homem fosse considerado como um cidadão. Era necessário, também, que ele cumprisse as leis da sua respectiva cidade-estado para que esta condição de cidadão não lhe fosse retirada.

⁹⁵ Fustel de Coulanges registrou que destacados pensadores gregos escreveram sobre a *atímia*. Dentre eles, citamos: Ésquilo e Plutarco. Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 218.

⁹⁶ Diante das graves conseqüências da perda da cidadania na Grécia Antiga registramos que perder a cidadania implicava restrições tão grandes que deixava o “ex-cidadão” em uma posição pior do que aquelas pessoas que nunca tivessem tido acesso a esta condição (Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 218).

Selecionamos o conceito grego de cidadania⁹⁷ como o ponto de partida para esta análise, mesmo em se tratando de um conceito limitado.⁹⁸ Neste sentido, reiteramos que o conceito grego de cidadania inspirou o desenvolvimento de muitos conceitos de cidadania, formulados nos séculos que se seguiram.⁹⁹

⁹⁷ Segundo Mario Sergio Cortella há dois mil anos, na Grécia Antiga, a política era o ápice da vida humana (Cf. CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política:** para não ser idiota. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010. p. 30 e seguintes).

⁹⁸ Nas palavras de Renato Janine Ribeiro: “Nós passamos de uma Antiguidade em que talvez um habitante por mil vivesse numa democracia (talvez até menos, se levarmos em conta que nessas democracias não tinham cidadania as mulheres, os escravos, os estrangeiros) para um contexto em que metade do mundo vive em ambiente democrático, e a expansão das democracias parece estar continuando.” (Cf. CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política:** para não ser idiota. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010. p. 31).

⁹⁹ Ressaltamos que o restrito conceito grego de cidadania, que influenciou a elaboração de outros conceitos de cidadania em inúmeros Estados, influenciou também o Brasil.

Neste sentido, registramos que, a princípio, o Brasil adotava o sufrágio restrito (ou qualificativo). Assim, a título de exemplo, lembramos que somente recentemente mulheres e analfabetos obtiveram acesso ao direito de voto.

Sobre a limitação do acesso do direito de voto às mulheres, lembramos, por exemplo, que, não obstante a intensa batalha travada na esfera teórica, até a década de 30 as mulheres não tinham acesso ao voto, isto é, não podiam eleger seus representantes e, muito menos, se candidatar. Registramos, ainda, que no Brasil, o direito de voto foi conferido às mulheres na “Era Vargas”, em razão do Código Eleitoral Brasileiro, veiculado pelo Decreto 21.076/32. De acordo com o artigo 2º do referido Código Eleitoral, ficou definido que era eleitor “o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código”. Entretanto, ressaltamos que a conquista das mulheres foi mitigada pelo artigo 121 do mesmo diploma, que dispunha “Os homens maiores de sessenta anos e as mulheres em qualquer idade podem isentar-se de qualquer obrigação ou serviço de natureza eleitoral.” (grifamos).

Quanto à situação dos analfabetos, destacamos que estes eram expressamente proibidos de votar até 1985, conforme previsão constitucional constante do artigo 147, § 3º. Uma das alterações constitucionais promovidas pela emenda à Constituição de 1967, registrada sob o nº 25, datada de 15 de maio de 1985, promoveu a revogação desta proibição expressa e determinou, no parágrafo 4º do artigo 147, que uma lei viria a dispor sobre a forma pela qual possam os analfabetos promoverem o seu alistamento eleitoral, bem como exercerem o direito de voto. Alexandre de Moraes registrou, entretanto, que esta alteração concedeu acesso limitado dos analfabetos ao direito de voto, permanecendo estes sem a capacidade eleitoral passiva (Cf. MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 213).

Apenas com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 14, o Brasil adotou o sufrágio universal, o que significou que, a partir de então, o direito de voto foi concedido a todos os nacionais cidadãos, independentemente de qualquer outra circunstância (como, por exemplo, as

Dentre estes outros conceitos de cidadania existentes, selecionamos também, como referencial teórico neste trabalho, o conceito desenvolvido por Hannah Arendt.

Para darmos continuidade na análise do processo de democratização da cidadania em busca da construção do início da resposta à primeira questão norteadora da presente Tese, apresentaremos a análise da cidadania como o “direito a ter direitos”.

suas condições de nascimento, condição econômica ou situação ou cultural). Registre-se que os requisitos de forma, (necessidade de alistamento) e de fundo (nacionalidade, idade mínima, por exemplo) não retiram este caráter universal (Cf. MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 213).

Neste sentido, destacamos que na legislação brasileira, o conceito técnico de cidadania está diretamente ligado aos direitos políticos, portanto, cidadão, em regra, seria o nacional eleitor (aquele que tem ao menos a capacidade eleitoral ativa).

Destacamos que em virtude do denominado “Estatuto da Igualdade” decorrente de um Tratado celebrado em 1971 entre Brasil e Portugal, excepcionalmente, os portugueses equiparados aos brasileiros no que tange aos direitos civis e políticos, isto é, os portugueses detentores da chamada “quase nacionalidade ampla”, poderem exercer os direitos políticos no Brasil, uma vez preenchidas as condições estabelecidas no Decreto nº 70.436, de 1972. Por fim, registramos que, em virtude do artigo 12, § 1º da Constituição Federal de 1988, estas normas foram recepcionadas pela referida Constituição e, portanto, continuam em vigor.

1.1.2 O CONCEITO DE CIDADANIA DE HANNAH ARENDT

Iniciamos este subitem esclarecendo que entendemos ser de suma relevância que os fatos da vida de Hannah Arendt selecionados e registrados neste estudo sejam aqui apresentados, tendo em vista que eles nos ajudam, na medida do possível, a compreender a trajetória de vida de Hannah Arendt, tanto no aspecto pessoal quanto no aspecto profissional. E entendemos que a trajetória percorrida por Hannah Arendt está intimamente ligada ao conceito de cidadania desenvolvido por ela.¹⁰⁰

Neste sentido, destacamos que a própria Hannah Arendt expôs a importância de se levar em consideração a pessoa atrás de cada obra objetiva, tendo ela defendido que o autor de uma obra seja desvelado em público, em toda a sua subjetividade, para que se possa atingir uma realidade plena.¹⁰¹

¹⁰⁰ Vale destacar que se trata de uma opção consciente esta de abordar os fatos da história de Hannah Arendt selecionados e apresentados neste estudo registrados.

Neste sentido, destacamos que Julia Kristeva registrou: “Contar a sua vida seria, em suma, o ato essencial para dar-lhe sentido.” (Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura**, as palavras Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 74).

¹⁰¹ Sobre a importância de se considerar a obra objetiva em conjunto com a “pessoa por trás dela”, Hannah Arendt expôs quando da sua *laudatio* a Karl Jaspers, em entrega do Prêmio da Paz ao referido professor, prêmio este que foi conferido a ele em razão do reconhecimento de sua “excelente obra literária” e por “ter se destacado na vida”. Destacamos as seguintes palavras de Hannah Arendt: “Sinto-me como imagino que a grande maioria das vezes se sente. Somos todos pessoas modernas eu se movem em público sem confiança e embaraçadamente. Presos em nossos preconceitos modernos, pensamos que apenas a ‘obra objetiva’ separada da pessoa pertence ao público; que a vida e a pessoa por trás dela são assuntos privados, e os sentimentos relativos a essas coisas ‘subjetivas’ deixam de ser genuínos e se tornam sentimentais, tão logo expostos

Hannah Arendt teve uma fascinante história de vida já devidamente biografada por autores diversos, alguns dos quais pesquisados para a elaboração deste trabalho, razão pela qual esclarecemos que esta não é a nossa proposta, isto é, não nos propusemos a repetir esta relevante tarefa já elaborada.

Esclarecemos, ainda, que também não constitui a proposta deste subitem fazer um inventário das obras de Hannah Arendt, detalhando todas as suas idéias que foram, e ainda são, tão relevantes para o mundo.

Nossa proposta, neste subitem, é a apresentar o conceito de cidadania cunhado por Hannah Arendt, qual seja: a cidadania como “o direito a ter direitos”, demonstrando que a adoção deste conceito possibilitou a promoção de uma democratização da cidadania.

Não podemos deixar de registrar que, não obstante o primeiro conceito de cidadania analisado neste estudo tenha excluído de seu alcance as mulheres, dentre

publicamente. Quando a Classe Livreira alemã decidiu que deveria haver uma *laudatio* na entrega do prêmio, estava realmente voltando a um sentimento mais antigo e adequado do âmbito público, um sentido o qual é precisamente a pessoa humana em toda a sua subjetividade que precisa aparecer em público para atingir uma realidade plena.” (Cf. ARENDT, Hannah. *Karls Jaspers: uma laudatio*. In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 67-68).

outros grupos de pessoas, o segundo conceito de cidadania escolhido foi exatamente o conceito desenvolvido por uma mulher, uma das mais importantes pensadoras do século XX: Hannah Arendt.¹⁰²

Para tanto, esclarecemos que, neste trabalho, buscaremos indicar algumas das experiências vividas por Hannah Arendt, experiências estas selecionadas dentre as

¹⁰² Julia Kristeva analisou o destaque alcançado pelas mulheres no Século XX conforme se compreende da leitura do trecho a seguir: “E as mulheres? Teriam elas, como escreveu, entre outros, La Bruyère, o ‘talento e o gênio [...] somente para trabalhos manuais’? Com efeito, durante um longo tempo pretendeu-se que somente lhes ocorria o gênio da paciência, estando o estilo reservado aos homens...”

O século XX pôs fim à crença segundo a qual as mulheres eram aquela metade de uma espécie de mamíferos que se destina aos nascimentos. O desenvolvimento da indústria, exigindo mão-de-obra feminina, e depois o da ciência, dominando pouco a pouco o processo de procriação, terminaram por liberar as mulheres do ciclo vital. Mas, se bem que essa tendência esteja em curso já há milênios, somente minorias sociais ou algumas pessoas excepcionais puderam se beneficiar disso antes. O nosso século tornou essa emancipação acessível a um maior número de pessoas, ao menos nos países ditos desenvolvidos, e tudo leva a crer que, na África, na Ásia e na América Latina as mulheres se preparam para seguir um caminho análogo.

(...)

Enfim, a realização singular de cada mulher, de sua personalidade, irredutível ao denominador comum de um grupo ou de uma entidade sexual, torna-se não somente possível, mas fervorosamente reivindicada. É porque eu sou eu, especificamente eu, que revelo a contribuição das mulheres à pluralidade do mundo.

É aqui que se realiza a fulguração do gênio feminino. Reconhecer a contribuição maior de algumas mulheres extraordinárias que, por sua vida e obra, marcaram a história deste século é um apelo à singularidade de cada uma delas.” (KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 9 e seguintes).

Cabe registrar que, nas palavras de Derwent Hannah Arendt “Não tinha mágoas de ser mulher. ‘*Vive la petite différence!*’ era um de seus lemas. Deu apoio aos direitos iguais para as mulheres,(...)” (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 46.

incontáveis “ações” da referida filósofa e politóloga (ou cientista política),¹⁰³ que nos pareceram relevantes para a construção do conceito de cidadania então por ela desenvolvido.

Hannah¹⁰⁴ Arendt nasceu em 14 de outubro de 1906, na cidade alemã de Hanover. Filha de Paul Arendt e Martha Arendt, ambos originários de famílias judaicas tradicionais de Königsberg.¹⁰⁵

Os pais de Hannah Arendt registraram os avanços e as conquistas dela no caderno intitulado *Unser Kind* (Nossa Filha).¹⁰⁶

¹⁰³ O termo “politóloga” foi usado por Júlia Kristeva em sua obra sobre o Gênio Feminino dedicado a Hannah Arendt (Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 21).

Caracterizar Hannah Arendt não é uma tarefa fácil. Neste sentido, Jerome Koln, professor da New School for Social Research e diretor do Centro Hannah Arendt discorreu na Introdução da obra **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**: “Hannah Arendt (1906-75) é conhecida em grande parte como filósofa política, título que ela costumava rejeitar, junto com as pretensões e fundamentos da filosofia política. É difícil dizer *o que* ela era. Alguns comentadores destacamos aspectos sociológicos e históricos de sua obra, enquanto outros ressaltam sua qualidade literária e inclusive poética, e outros ainda se referem a ela como cientista política, qualificação que Arendt aceitou por muito tempo.” (Jerome Koln, autor da Introdução da obra **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**: In: ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 8).

¹⁰⁴ Derwent May esclareceu que Hannah Arendt foi nomeada Johannah, entretanto, teria sido sempre chamada como Hannah. Este fato pode ser constatado com uma breve análise das obras publicadas pela filósofa. Nelas, o nome constante é “Hannah” (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 13).

¹⁰⁵ Jerome Koln registrou que Hannah Arendt nasceu em uma “família judaico-alemã não praticante e bem estabelecida.” (Jerome Koln, autor da Introdução da obra **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**: In: ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 9).

Dos registros feitos no referido caderno, cabe destaque a dois especificamente: o fato de que aos dois anos Hannah já compreendia tudo, e o fato de que aos três anos ela já sabia falar “corretamente não importa sobre que tema... mesmo que não seja sempre inteligível para aqueles que não estão familiarizados [já uma filósofa?]”.¹⁰⁷

Seu pai, Paul Arendt, padeceu de sífilis (contraída antes do matrimônio com a mãe de Hannah), tendo sido internado no hospital psiquiátrico em Königsberg em 1911 e vindo a falecer dois anos depois.¹⁰⁸

Os efeitos da ausência do pai de Hannah foram amenizados pela constante presença de seu avô paterno, Max Arendt, e pela sua arte de contados histórias.¹⁰⁹

Esta marcante presença,¹¹⁰ entretanto, também foi breve na vida de Hannah, tendo em vista que Max Arendt veio a falecer em 1913.¹¹¹

¹⁰⁶ ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Trad. Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 21.

¹⁰⁷ Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 25.

¹⁰⁸ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 14. Sobre as consequências da sífilis para Paul Arendt, Júlia Kristeva esclareceu, ainda, que ele teve lesões, ataxia e paresia, o que ela indica como uma espécie de demência (KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 25).

¹⁰⁹ Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 25.

¹¹⁰ Marx Arendt, o avô paterno de Hannah Arendt, que foi para ela como um segundo pai, era um contador de histórias. Ao longo do desenvolvimento e do amadurecimento de Hannah Arendt

Importante destacar que a “Questão Judaica” não esteve presente desde sempre na vida de Hannah Arendt. Neste sentido ela chegou a afirmar que durante a sua infância “‘a palavra judeu’ nunca era mencionada em casa”.¹¹² Esta preocupação só veio a fazer parte da vida de Hannah Arendt anos mais tarde, tendo motivado-a a realizar a pesquisa que foi publicada sob o título de “Origens do Totalitarismo”, questão que retomaremos mais adiante ainda no curso deste Capítulo.¹¹³

Tendo perdido precocemente o seu pai e o seu avô materno, duas figuras importantes de sua vida, Hannah Arendt se mostrou, ainda, transtornada e temerosa de que as ausências de sua mãe, que saía freqüentemente para visitar parentes ou para se dirigir a estações de águas, se estendessem indefinidamente e que a mãe dela não mais regressasse. Neste sentido, o mundo foi, desde cedo, um lugar “desnorteante” para Hannah Arendt.¹¹⁴

como pessoa, como filósofa, como politóloga e cientista política, perceberemos a importância que a narrativa passa a ter para ela.

¹¹¹ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 14.

¹¹² ARENDT apud MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 15.

¹¹³ ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

¹¹⁴ Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 10.

Registramos que Hannah Arendt foi, então, criada por sua mãe, que em 1920 voltou a se casar, desta vez com Martin Beerwald, empresário e viúvo de meia idade que, tinha duas filhas: Clara e Eva, tendo sido registrado que Hannah não se envolveu muito profundamente com os novos membros de sua família.¹¹⁵

Celso Lafer¹¹⁶ destacou que, diante das mencionadas perdas de Hannah Arendt, Martha Cohn Arendt foi “a figura importante na sua educação”, tendo desenvolvido uma ligação intensa com sua filha e agindo para com ela de maneira possessiva.

Sobre os anos de estudo de Hannah Arendt, registra-se que ela se destacou por sua capacidade.¹¹⁷

Uma de suas paixões acadêmicas, o estudo da Grécia Antiga, foi se consolidando com o passar dos anos, sendo que ela chegou a fundar o “círculo grego”, tendo transformado o seu quarto em um ponto de encontro, local em que recebia seus

¹¹⁵ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 17.

¹¹⁶ Cf. LAFER, Celso. Posfácio: Hannah Arendt: Vida e Obra In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 236.

¹¹⁷ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 16.

amigos para, juntos, lerem “Os Clássicos”, prática que era o costume dos estudantes universitários da época.¹¹⁸

Para desenvolver os seus estudos universitários, aos dezoito anos de idade Hannah Arendt dirigiu-se à Universidade de Marburg, aonde conheceu Martin Heidegger tendo se apaixonado visceralmente por seu professor de filosofia.

Filho de pais católicos e destinado, desde cedo, ao sacerdócio, Martin Heidegger teve o custo de sua educação parcialmente financiado pela Igreja Católica. Em seu segundo ano de estudos sobre a teologia católica orientada para o trabalho sacerdotal, ele padeceu de graves problemas de saúde,¹¹⁹ imputados como problemas desencadeados por uma crise nervosa, que o levaram a decidir abandonar o estudo da Teologia e se dedicar ao estudo da Filosofia.¹²⁰

¹¹⁸ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 17.

¹¹⁹ Ainda sobre esta questão de saúde Hugo Ott esclarece que o próprio Martin Heidegger registrou em sua biografia: “A minha antiga doença cardíaca, consequência de uma excessiva prática desportiva, declarou-se com tal força que começava a duvidar, devido à minha saúde, sobre a possibilidade de desempenhar, mais tarde, um cargo a serviço da igreja.” (HEIDEGGER Apud OTT, Hugo. **Martin Heidegger**: a caminho da sua biografia. Trad. Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Editora Campus GmbH, 1988. p. 50).

¹²⁰ Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 21 e 22. Sobre os estudos de Filosofia desenvolvidos por Martin Heidegger, registramos, por exemplo, que em 26 de julho de 1913 o filósofo obteve o título *summa cum laude*. Para mais informações sobre a vida acadêmica de Martin Heidegger, indicamos a leitura do esclarecimento de sua formação escolar e universitária, transcrita por Hugo Ott (Cf.

Na época em que Hannah Arendt chegou a Marburg, Martin Heidegger¹²¹ era o professor mais popular da referida Universidade, tanto pelas suas fascinantes aulas quanto pelo seu pensamento filosófico. Elzbieta Ettinger¹²² registrou que, ciente da sua capacidade de seduzir alunos e alunas, Martin Heidegger vinha mantendo-os conscientemente à distância. Entretanto, tudo isso mudou quando ele conheceu Hannah Arendt e se apaixonou por ela.

Naquela época, Martin Heidegger estava terminando o livro que viria a ser a sua obra prima “Ser e Tempo”.¹²³ Ele tinha trinta e cinco anos, era casado e pai de dois filhos. Ainda assim, ele e Hannah Arendt deram início a um intenso romance em

OTT, Hugo. **Martin Heidegger: a caminho da sua biografia**. Trad. Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Editora Campus GmbH, 1988. p. 89).

¹²¹ Registramos que Martin Heidegger, filho de Friedrich Heidegger e Johanna Kempf, nasceu em Mefskirch, no dia 26 de setembro de 1889 (Cf. OTT, Hugo. **Martin Heidegger: a caminho da sua biografia**. Trad. Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Editora Campus GmbH, 1988. p. 50).

¹²² Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 20 e ss.

Registramos que há controvérsias sobre a distância que Martin Heidegger mantinha com relação aos seus alunos. Neste sentido, e a título de contraponto, citamos a obra de Laure Adler intitulada **Nos Passos de Hannah Arendt**. Nas palavras de Laure Adles: “Ele tem trinta e cinco anos, ela dezenove. Esse encontro é uma sorte para os dois, mas sobretudo para ele. Heidegger, fantasma de Don Juan um pouco envelhecido, seduz uma de suas alunas. É um de seus esportes favoritos. Hannah não é nem a primeira nem a última.” (ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Trad. Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 58).

¹²³ Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 20. Vale destacar que o referido livro veio ser publicado em 1927 (Cf. OTT, Hugo. **Martin Heidegger: a caminho da sua biografia**. Trad. Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Editora Campus GmbH, 1988. p. 129).

fevereiro de 1924, tendo se encontrado por vários meses no sótão da casa aonde Hannah Arendt residia.¹²⁴

Elizbieta Ettinger¹²⁵ esclareceu que, a grosso modo, a relação entre Hannah Arendt e Martin Heidegger pode ser dividida em três etapas, quais sejam: (i) entre 1925¹²⁶ e 1930, quando foram amantes; (ii) entre o início da década de 30 e 1950, período marcado pela ligação de Martin Heidegger ao Partido Nazista e pelo conseqüente afastamento dele e de Hannah Arendt; e (iii) entre 1950 e 1975, quando, por iniciativa de Hannah Arendt, eles teceram uma “nova relação”, que durou até a morte de Hannah Arendt.

Ao decidir se envolver com sua aluna Hannah Arendt, Martin Heidegger se dispôs a arriscar a sua família e a sua carreira, caso a relação estabelecida entre eles viesse

¹²⁴ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 20 e ss.

¹²⁵ ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 10.

¹²⁶ Cabe destacar que o ano inicial do primeiro período indicado por Elizbieta Ettinger é 1925, não obstante a própria autora mais adiante indique que ambos se conheceram no outono de 1924, tendo Martin Heidegger escrito a primeira carta para Hannah Arendt em 10 de fevereiro de 1925 (Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 10 e p. 25).

a público, contando com a sua capacidade para evitar que suspeitas fossem levantadas.¹²⁷

Ao longo do período em que permaneceram juntos Martin Heidegger prometeu amar Hannah Arendt para sempre, bem como ajudá-la e orientá-la.¹²⁸ Entretanto, ele não demonstrou a menor intenção de se separar de sua esposa Elfride Petri, “uma mulher dinâmica, de convicções nazistas e mais ou menos “feministas” (...).¹²⁹

Cumprir registrar que a presença de Elfride foi extremamente marcante na vida de Martin Heidegger. Neste sentido, Elzbieta Ettinger¹³⁰ destacou, por exemplo, que a esposa do referido filósofo, desde a década de 20, era uma “nazista fervorosa” tendo, em 1931, insistido para que seu marido colocasse tudo de lado e lesse *Mein*

¹²⁷ Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 23 e ss.

¹²⁸ ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 10.

¹²⁹ Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 28 (Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 13 e seguintes).

¹³⁰ Elzbieta Ettinger esclareceu, ainda, que Elfride teve um papel decisivo nas atividades de “reinterpretar, reescrever e reinventar”, ao lado de Martin Heidegger, o período de doze anos deste na Alemanha nazista (Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 13 e seguintes e p. 70 e seguintes).

Kampf,¹³¹ fato confirmado em entrevista concedida a Hugo Ott em 1º de agosto de 1991.

Retomando as informações sobre a relação estabelecida entre o professor e a aluna, Hannah Arendt disse que Martin Heidegger a havia libertado do encantamento que a atingira após a infância, encantamento este que a havia deixado “embotada e preocupada consigo mesma”, fazendo com que ela fosse capaz de notar as coisas, mas incapaz de reagir a elas. Durante o tempo que estiveram juntos o despertar provocado por Heidegger permitiu que Hannah Arendt visse o mundo repleto de “cor, fascínio e mistério”.¹³²

Derwent May registrou, ainda, que Hannah Arendt escreveu sobre o poder do amor:

O amor, embora seja uma das ocorrências mais raras na vida humana, possui um poder sem igual de auto-revelação e uma inigualada clareza para a descoberta do *quem*, precisamente porque não se preocupa, até o ponto de total desinteresse, com o *que* a pessoa amada possa ser, com suas qualidades e

¹³¹ **Minha Luta**, obra escrita por Adolf Hitler durante os meses em que esteve detido pela tentativa de golpe para tomar o poder frustrada em 1924 (Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 38).

¹³² Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 22.

defeitos, não menos que com suas vitórias, fracassos, transgressões... O amor, por sua própria natureza, é desinteressado, e este é o motivo por que é não só apolítico, mas antipolítico, talvez a mas poderosa de todas as forças humanas antipolíticas.”¹³³

Insta destacar, entretanto, que o fim do relacionamento deles promoveu mais uma vez um movimento de fechamento em Hannah Arendt, registrado no texto intitulado “As Sombras”, dentre outros poemas por ela escritos.¹³⁴

Em 1926 Hannah Arendt se viu dividida entre permanecer em Marburg ou mudar de Universidade para escrever a sua tese de doutoramento tendo, afinal, decidido por esta última opção.¹³⁵

Hannah Arendt dirigiu-se a Heidelberg, aonde desenvolveu seu trabalho intitulado “O Conceito de Amor em Agostinho”, sob a orientação de Karl Jaspers, outro professor que desempenhou importante papel na vida de Hannah Arendt.¹³⁶

¹³³ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 22-23.

¹³⁴ Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I**: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 29.

¹³⁵ Em 1950 Hannah Arendt declarou expressamente para Martin Heidegger: “Saí de Marburg exclusivamente por sua causa” (Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 30 e seguintes).

¹³⁶ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 25. Ainda a respeito da importância da influência de Karl Jaspers na vida e na produção acadêmica de Hannah Arendt, Celso Lafer registrou: “Daí o papel que Hannah Arendt

Em 1928 Hannah Arendt deu início à pesquisa para a redação de seu primeiro livro depois da Tese de Doutorado, a biografia de uma judia que havia vivido na Alemanha, entre os séculos XVIII e XIX. A obra nomeada “Rahel Varhagen: A Vida de Uma Judia”, entretanto, só viria a ser publicada pela primeira vez em 1958.¹³⁷

Esta obra que resultou de uma vasta pesquisa permitiu que Hannah Arendt tomasse conhecimento das injúrias e das humilhações sofridas pela protagonista, em razão de sua condição de judia alemã, e fez com que a autora começasse a se preocupar com as causas do anti-semitismo, com a história dos judeus alemães, bem como com o seu próprio lugar no mundo.¹³⁸ Neste momento a “Questão Judaica” se fez presente na vida de Hannah Arendt, tendo-a acompanhado pelo resto de sua vida.

sempre lhe atribuiu, com filial referência, gratidão e amizade, de esclarecerdor das coisas e de orientador em matéria de discussão racional. Colaboraram intelectualmente de maneira intensa e permanente, depois da Segunda Guerra Mundial, e Hannah Arendt sentiu a morte de seu mestre, em 1969, como Jaspers também sentira a de Max Weber em 1920. Jaspers, por seu lado, viu na pessoa e na obra de Hannah Arendt a confirmação de sua longa vida de professor” (LAFER, Celso. Posfácio: Hannah Arendt: Vida e Obra In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 238).

¹³⁷ Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 12.

¹³⁸ Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 12.

Segundo Júlia Kristeva,¹³⁹ a elaboração do livro sobre Rahel Varhagen permitiu que Hannah Arendt se projetasse na biografia que redigiu “contando a vida de uma outra apaixonada e desiludida, de uma judia assimilada que terminou por transformar-se numa ‘pária consciente’ e por reatar laços com suas origens, (...)”.

Quanto às dificuldades de assimilação dos judeus na Alemanha e às duas opções legadas a eles, a saber, (i) manter suas tradições e seus costumes ao preço de permanecerem como párias, isto é, como pessoas excluídas da sociedade alemã; ou (ii) aceitarem o “desagradável papel de *parvenus*”,¹⁴⁰ sendo assimilados à cultura alemã ao custo de abrirem mão de seus costumes e de sua cultura; cumpre destacar que estes assuntos passaram a ocupar mais e mais espaço nos pensamentos e nos estudos de Hannah Arendt.¹⁴¹

¹³⁹ Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 29.

¹⁴⁰ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 14.

¹⁴¹ Conforme se depreende da leitura, em especial, da Parte I da obra intitulada **Origens do Totalitarismo**. Neste sentido, lembramos que, durante anos, Hannah Arendt realizou pesquisas sobre os assuntos que mais a intrigavam como, por exemplo, as origens do totalitarismo, as consequências do imperialismo, e o racismo. Estas pesquisas foram compiladas e publicadas em 1951, sob o título de **Origens do Totalitarismo** (Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989).

Em 1929 Hannah Arendt casou-se com Günther Stern,¹⁴² estudioso que havia se doutorado em Filosofia sob a orientação de Edmund Husserl.

Sobre a vida acadêmica Günther Stern vale, ainda, lembrar que a mesma foi prejudicada por Theodore Adorno que, na qualidade de examinador, rejeitou o conteúdo da Tese de Habilitação¹⁴³ sobre filosofia da música apresentada por aquele. E esta é uma das razões que justifica a hostilidade de Hannah Arendt para com Theodore Adorno.¹⁴⁴

O apoio em massa, na Alemanha, a Adolf Hitler cresceu desde a Crise de 29 e, na visão de Hannah Arendt e de Walter Benjamin,¹⁴⁵ a sua ascensão ao poder fez com

¹⁴² Elzbieta Ettinger indicou que os pais de Günther Stern foram pioneiros na área de psicologia infantil, e que ele e Hannah Arendt tinham uma “origem comum”, tendo vindo de famílias judias completamente assimiladas, tendo freqüentado os mesmos círculos e tendo perseguido objetivos intelectuais semelhantes (Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 12 e p. 41 e seguintes).

Ainda assim, nem todas estas convergências foram suficientes para mantê-los juntos, sendo certo que em 1936 Hannah Arendt e Günther Stern se separaram. Permaneceram, entretanto, amigos pelo resto da vida.

Neste sentido cabe lembrar que foi Günther Stern quem conseguiu os papéis que permitiram a emigração, para os Estados Unidos, de Hannah Arendt, de Heinrich Blucher, seu segundo marido, e de Martha Arendt (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 34 e seguintes).

¹⁴³ A “Habilitação” era o primeiro passo da carreira universitária na Alemanha.

¹⁴⁴ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 25 e ss.

que os “tempos sombrios” não mais alcançassem apenas os judeus, mas se alastrassem por toda a Europa, promovendo uma ruptura para com a tradição política e moral do Ocidente.¹⁴⁶

Sobre a relação entre Hannah Arendt e Walter Benjamin, registramos que este representou uma figura de destaque na vida daquela. Tanto que Hannah Arendt dedicou um de seus ensaios, posteriormente publicado em seu livro intitulado “Homens em Tempos Sombrios”.¹⁴⁷

Neste artigo Hannah Arendt destacou que Walter Benjamin foi um escritor alemão judeu oriundo de uma rica família assimilada, que só alcançou a fama de maneira póstuma. Ela também informou, por exemplo, que ele foi o primeiro alemão a traduzir Proust (em um trabalho realizado em parceria com Franz Hessel); que ele escreveu um ensaio sobre Goethe muito ilustrativo a respeito da mania dele por citações; que durante toda a sua vida ele teve um intenso conflito que marcou a

¹⁴⁵ Neste sentido, vale destacar que segundo Walter Benjamin o compartilhamento, entre narrador e ouvinte, de histórias pessoais e de experiências e valores se perdeu na modernidade. BENJAMIN Apud FERRARI, Márcio. Repensar a História. Rever a Criança. **Revista Nova Escola**. Ed. 222. São Paulo: Abril, maio 2009.

¹⁴⁶ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 14.

¹⁴⁷ Cf. ARENDT, Hannah. Walter Benjamin (1892-1940) In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 133-176.

relação estabelecida com seu pai; e ele teve seu apartamento e, sobretudo, o que ainda restava, na França, de sua “preciosa Biblioteca”, “lar” de seus exemplares objetos de coleção, confiscados pela Gestapo.¹⁴⁸

Neste ensaio sobre Walter Benjamin Hannah Arendt registrou, ainda, que ele, ao tentar fugir para os Estados Unidos pela Fronteira franco-espanhola, descobriu que – justamente naquele dia – a fronteira espanhola estava fechada. E que naquela mesma noite, ele cometeu suicídio.¹⁴⁹

Por fim, registramos que, como prova de sua amizade por Hannah Arendt, Walter Benjamin entregou a ela inúmeros manuscritos seus, na tentativa de fazer com que os mesmos chegassem aos seus amigos da Escola de Frankfurt que viviam em Nova Iorque. Registramos que, depois de algum tempo, os manuscritos chegaram ao destino almejado por Walter Benjamin.¹⁵⁰

¹⁴⁸ Cf. ARENDT, Hannah. Walter Benjamin (1892-1940) In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 133 e ss.

¹⁴⁹ Cf. ARENDT, Hannah. Walter Benjamin (1892-1940) In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 133 e ss. A respeito da morte de Walter Benjamin, Jeanne-Marie Gagnebin destacou: “(...) esse autor alemão, judeu, teólogo e marxista aureolado pelo seu trágico e exemplar suicídio.” (GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 2).

¹⁵⁰ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 43.

Cumpra registrar que denominada “ruptura da lógica do razoável”, termo cunhado por Hannah Arendt, foi marcada pela caracterização de um hiato entre o passado e o futuro.¹⁵¹

Insta destacar que na obra intitulada “Entre o Passado e o Futuro”,¹⁵² Hannah Arendt já havia reconhecido o desaparecimento da autoridade no mundo moderno, registrando esta perda como a fase final de um processo que “solapou basicamente e religião e a tradição”.

¹⁵¹ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 43 e ss.

Neste sentido, Celso Lafer esclareceu que “o pensamento de Hannah Arendt foi voltado para o fenômeno da ruptura, para a lacuna entre o passado e o futuro, que nela instigou um exame do presente.” (Cf. LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003 p. 24-25).

Este autor registrou, ainda, que Hannah Arendt identificou um hiato entre o passado e o futuro, fenda esta causada pela a ruptura da denominada “lógica do razoável”. O totalitarismo conseguiu inovar ao transformar os seres humanos em seres supérfluos, desprovidos de dignidade humana (Cf. LAFER, Celso **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**, p. 80). Ainda a respeito deste assunto, Celso Lafer dispôs: “De fato – e nisto está o ineditismo da ruptura – o totalitarismo é uma proposta de organização da sociedade que escapa ao bom senso de qualquer critério razoável de Justiça, pois se baseia no pressuposto de que os seres humanos são, e devem ser encarados, como supérfluos” (LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 19).

¹⁵² Livro originalmente publicado em 1954 (Cf. ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 127 e seguintes).

Neste sentido, Celso Lafer esclarece que Hannah Arendt identificou um hiato entre o passado e o futuro, fenda esta causada pela a ruptura da denominada “lógica do razoável”. O totalitarismo conseguiu inovar ao transformar os seres humanos em seres supérfluos, desprovidos de dignidade humana (Cf. LAFER, Celso **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**, p. 80). Ainda a respeito deste assunto, Celso Lafer dispõe: “De fato – e nisto está o ineditismo da ruptura – o totalitarismo é uma proposta de organização da sociedade que escapa ao bom senso de qualquer critério razoável de Justiça, pois se baseia no pressuposto de que os seres humanos são, e devem ser encarados, como supérfluos” (LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 19).

E, com a perda da tradição, a perda da permanência e da segurança do mundo, Hannah Arendt detectou que a dimensão do passado foi posta em perigo, restando os seres humanos ameaçados pelo esquecimento.¹⁵³

Retomando a questão da ruptura da lógica do razoável, marcada pela perda da tradição, esclarecemos que a mesma já foi objeto de nossa análise quando da elaboração dos estudos de Mestrado, cuja Dissertação foi publicada pela Editora Juruá sob o título “Direito de Nacionalidade em Face das Restrições Coletivas e Arbitrárias”.¹⁵⁴

Não obstante a observação do parágrafo anterior, não podemos nos furtar de registrar alguns dos acontecimentos que permitiram a configuração desta ruptura

¹⁵³ Cf. ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 130 e ss.

Neste sentido, Celso Lafer esclarece que Hannah Arendt identificou um hiato entre o passado e o futuro, fenda esta causada pela a ruptura da denominada “lógica do razoável”. O totalitarismo conseguiu inovar ao transformar os seres humanos em seres supérfluos, desprovidos de dignidade humana (Cf. LAFER, Celso **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**, p. 80). Ainda a respeito deste assunto, Celso Lafer dispõe: “De fato – e nisto está o ineditismo da ruptura – o totalitarismo é uma proposta de organização da sociedade que escapa ao bom senso de qualquer critério razoável de Justiça, pois se baseia no pressuposto de que os seres humanos são, e devem ser encarados, como supérfluos” (LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 19).

¹⁵⁴ BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007.

caracterizada pelos regimes totalitários,¹⁵⁵ quais sejam: (i) o constante movimento da organização totalitária dispersa em diversas camadas;¹⁵⁶ (ii) a desumanização das pessoas, apagando as suas singularidades e transformando-as em uma massa de seres incapazes de pensar, questionar e divergir das ordens dadas;¹⁵⁷ (iii) o desenvolvimento de uma eficiente política de massas, amplamente difundida pelos diversos meios de comunicação, em busca da persuasão da opinião pública e do impedimento de manifestações dissidentes; (iv) o uso do terror e a ubiquidade do

¹⁵⁵ Insta citar o conceito de totalitarismo segundo Celso Lafer: “O totalitarismo representa uma proposta de organização da sociedade que almeja a dominação total dos indivíduos.” Em seguida, o referido autor registrou que a idéia de que “tudo é possível” e de que os seres humanos são supérfluos também foram adotadas na dinâmica dos regimes totalitários (Cf. LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 117).

Ainda a este respeito Derwent May esclareceu: “Como aconteceu com o imperialismo de fins do século XIX, o movimento e a expansão eram finalidades sem um fim. Sua ambição final era a completa dominação do homem, que acarreta a destruição de todo e qualquer senso moral em seus seguidores e em suas vítimas, e o perpétuo assassinato, a fim de restabelecer continuamente aquela dominação e preservar a força operante do movimento.” (MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 56).

¹⁵⁶ A respeito do regime totalitário Hannah Arendt expôs que a figura que mais se assemelha ao mesmo é a de uma cebola, em razão de suas diversas camadas, que representam a burocracia e sendo que o líder se encontra no centro. Nesse sentido, ela esclareceu: “A estrutura de cebola torna o sistema organizacionalmente à prova de choque contra a fatualidade do mundo real” (ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 136-137).

¹⁵⁷ Derwent May esclareceu que, segundo Hannah Arendt, o aparecimento do “homem de massa” na Europa foi uma condição fundamental para o sucesso do nazismo. E, em seguida, Derwent May conceituou como as massas “grande número de indivíduos atomizados, isolados sem qualquer sentimento claro de integração em grupo ou em classe, ansiosos para escapar do curso arbitrário, ininteligível, de suas vidas diárias para a ‘coerência fictícia de uma ideologia’”. O totalitarismo atrai essas massas desapegadas e lhes inculca lealdade, graças à sua propaganda megalomaniaca, oferecendo-lhes como meta a dominação mundial e inimigos por toda parte para temer e odiar. E, simultaneamente a força à lealdade pelo terror, com o emprego do assassinato implacável e arbitrário.” (MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 56).

medo como instrumentos de controle e manipulação, (v) o cancelamento coletivo da nacionalidade dos judeus alemães,¹⁵⁸ promovido pelas Leis de Nuremberg, transformando-os em apátridas, marcando-os como seres supérfluos e descartáveis e promovendo o isolamento e a desolação dos mesmos,¹⁵⁹ (vi) a emigração forçada de judeus para outros países, impondo-lhes o pesado fardo do exílio; e (vii) o encaminhamento de judeus, comunistas, ciganos e outros opositores do regime nazista para campos de concentração e de extermínio.¹⁶⁰

Enfatizamos que, durante o regime nazista, o Estado alemão caracterizou-se como um Estado Legal, pois tinha uma Constituição e leis, entretanto, o referido Estado não pode ser configurado como um Estado de Direito, pelo fato dos referidos instrumentos normativos violarem claramente os direitos humanos.¹⁶¹

¹⁵⁸ Hannah Arendt registrou que antes da Segunda Guerra Mundial apenas os países totalitários ou as ditaduras semitotalitárias faziam uso da arma da desnaturalização em face das pessoas que tinham a nacionalidade em razão de seu nascimento. Entretanto a mencionada autora destaca que o uso desta arma foi ampliado, sendo que até algumas democracias pensaram seriamente em fazer uso da mesma. A título de exemplo ela cita os EUA, que consideraram privar da cidadania os americanos natos que fossem comunistas (Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 313).

¹⁵⁹ Hannah Arendt esclareceu que, naquele momento histórico, as desnacionalizações em massa representaram um “fenômeno inteiramente novo e imprevisto” (Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 311).

¹⁶⁰ Para um maior detalhamento do tema em questão sugerimos a leitura do Item 1.3 da obra **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007).

¹⁶¹ Ensinaamentos apresentados por Maria Garcia durante o Curso de Direito Constitucional ministrado no primeiro semestre de 2009 na pós-graduação da Faculdade de Direito da PUC/SP.

Informamos que a referida ruptura da lógica do razoável já foi oportunamente por nós analisada em artigo intitulado: “A ruptura da lógica do razoável e os eternos caminchantes: o diálogo entre arte e direito como uma nova forma de construção do saber”.¹⁶²

No presente trabalho julgamos oportuno enfatizar, por exemplo, que foram utilizados como instrumentos de dominação e de manipulação pelo regime nazista: (i) a desconsideração do ser humano como valor-fonte, (ii) o tratamento do ser humano como supérfluo ou descartável, (iii) a maciça violação de direitos humanos das pessoas consideradas como inimigas do regime totalitário,¹⁶³ e (iv) o uso do terror e a ubiquidade do medo, dentre outros.¹⁶⁴

¹⁶² No referido artigo, desenvolvemos um estudo da ruptura da lógica do razoável promovida pelo regime nazista, estabelecendo um diálogo entre a Arte e o Direito, apresentando, inclusive, uma análise de três obras de arte de Lasar Segall, quais sejam: (i) **Guerra**, (ii) **Grupo**, e (iii) **Eternos Caminchantes** (Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. *A ruptura da lógica do razoável e os eternos caminchantes: o diálogo entre arte e direito como uma nova forma de construção do saber*. Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2010).

¹⁶³ Cumpre destacar que Celso Lafer registrou que o fenômeno totalitário revelou que não existem limites à deformação da natureza humana, tendo este tipo de regime demonstrado que “tudo é possível” (Cf. LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 37).

¹⁶⁴ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 23 e ss.

Em “Eichmann em Jerusalém”, Hannah Arendt esclareceu quais foram as três soluções para a “Questão Judaica” adotadas pelo regime nazista: (i) a expulsão dos judeus da vida pública; (ii) o confinamento de judeus nos campos de concentração; e (iii) a transformação dos campos de concentração em campos de extermínio.¹⁶⁵

Fábio Konder Comparato se referiu aos campos de concentração (o *Gulag* soviético e o *Lager* nazista) como “gigantescas máquinas de despersonalização de seres humanos.”¹⁶⁶

Estes foram alguns dos elementos que, combinados, caracterizaram o ineditismo da Segunda Guerra Mundial.¹⁶⁷

¹⁶⁵ ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

¹⁶⁶ Cf. COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 23. Ainda a respeito dos campos de concentração, Celso Lafer registrou: “A dominação total destes regimes alcança a sua perfeição no campo de concentração, que constitui – para falar como Foucault – a síntese da *prisão*, do *manicômio* e da *fábrica*, onde nem sequer o mal tem grandeza, conforme nos demonstrou a própria Hannah Arendt na análise que posteriormente fez em seu livro *Eichmann em Jerusalém – A Reporto n the Banality of Evil*.” (LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 27).

¹⁶⁷ A respeito deste assunto Celso Lafer esclareceu: “De fato – e nisto está o ineditismo da ruptura – o totalitarismo é uma proposta de organização da sociedade que escapa ao bom senso de qualquer critério razoável de Justiça, pois se baseia no pressuposto de que os seres humanos são, e devem ser encarados, como supérfluos” (LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 19). Celso Lafer registrou, ainda: “O inédito, no totalitarismo, dada a ubiquidade de seu processo de dominação, é que exige, também, o desenraizamento, que desagrega a vida privada e destrói as ramificações sociais.” (Cf. LAFER, Celso. **A Política e a Condição Humana**. Texto publicado como posfácio

Feitas estas considerações, cumpre destacar que, na década de 30, Hannah Arendt mais uma vez se desapontou com Martin Heidegger, tendo dele se distanciado, em virtude da ostensiva ligação do mesmo ao nazismo alemão.¹⁶⁸

A respeito desta relevante questão, cabe registrar quem em agosto de 1933¹⁶⁹ Martin Heidegger aderiu ao Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (partido do qual fez parte até a dissolução do mesmo, em 1945), e pronunciou um

de **A condição humana**. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 347).

¹⁶⁸ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 22.

Sobre esta questão, Elzbieta Ettinger escreveu: “Embora a idéia de exílio já andasse na cabeça de Hannah, e embora a polícia de Berlim a houvesse detido por um breve período, o fato de Heidegger declarar abertamente sua fidelidade a Adolf Hitler destruiu qualquer ilusão que ela ainda pudesse ter a seu respeito, e isso talvez haja precipitado a sua decisão. Daí por diante ela iria reprovar os intelectuais alemães, inclusive Heidegger, por seu apoio a Hitler, por sua aceitação à cultura ocidental, por sua demonstração de cegueira e covardia” (Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 11 e 12).

Entendemos oportuno registrar que havia a possibilidade de escolha de adesão, ou não, ao regime nazista. Neste sentido, destacamos a opção feita por Karl Jaspers, professor orientador de Hannah Arendt em sua Tese de Doutorado, que havia se casado com uma mulher judia e se recusou a cooperar, de qualquer maneira, com os nazistas. Registre-se que, em virtude de seu posicionamento, após 1938, Karl Jaspers foi proibido de lecionar e de publicar as suas obras (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 61).

¹⁶⁹ Em sua biografia sobre Martin Heidegger, Hugo Ott se referiu a 1933 como o “que iria ser o ano mais trágico para Heidegger.” (Cf. OTT, Hugo. **Martin Heidegger**: a caminho da sua biografia. Trad. Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Editora Campus GmbH, 1988. p. 135).

discurso na qualidade de Reitor da Universidade Albert-Ludwig,¹⁷⁰ identificando-se com a ideologia do Partido e de dando-lhe seu apoio.¹⁷¹

Vale destacar que o posicionamento político de Martin Heidegger influenciou diretamente as suas decisões como reitor da mencionada Universidade.

Neste sentido, Elizbieta Ettinger¹⁷² destacou, por exemplo, que durante o período em que ocupou o cargo de reitor, Martin Heidegger impediu a promoção de Eduard Baumgarten porque ele não era um nacional-socialista e encerrou a carreira escolar de Max Müller, acusando-o de ter uma “atitude negativa frente ao Terceiro *Reich*”.

Martin Heidegger foi ainda mais longe e proibiu Edmund Husserl,¹⁷³ “seu antigo mestre e protetor de todas as horas”, de pisar na faculdade pelo fato dele ser judeu,

¹⁷⁰ Cargo que Martin Heidegger ocupou entre abril de 1933 e abril de 1934 (Cf. ETTINGER, Elizbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 13).

Julia Kristeva revela um dado importante ao esclarecer que Martin Heidegger foi nomeado para este cargo após a demissão de seu predecessor, justificada por ter se negado a colar nas paredes o cartaz proibindo os judeus de ali ensinarem (Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 30).

¹⁷¹ Cf. ETTINGER, Elizbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 11 e ss.

¹⁷² Cf. ETTINGER, Elizbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 11 e seguintes e p. 60 e ss.

¹⁷³ Em sua biografia sobre Martin Heidegger, Hugo Ott escreveu um Capítulo intitulado **Edmund Husserl e Martin Heidegger: o perfil humano e político**, capítulo em que buscou analisar os fatos envolvidos no distanciamento entre Martin Heidegger e seu professor e mentor Edmund Husserl, depois de mais de quinze anos de amizade e estreitamento de laços entre as famílias de ambos, razão pela qual indicamos a leitura do Capítulo supra mencionado para mais informações sobre este relevante episódio (Cf. OTT, Hugo. **Martin Heidegger: a caminho da sua biografia**. Trad. Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Editora Campus GmbH, 1988. p. 171 e ss.).

o que, aos olhos de Hannah Arendt transformou-o em um “assassino em potencial”.¹⁷⁴

Neste mesmo período Hannah Arendt transformou sua casa em um lugar de asilo para comunistas fugitivos, mas percebeu que o seu tempo permanência na Alemanha estava chegando ao fim quando, na primavera de 1933, foi presa por oito dias para prestar depoimento. Após este temeroso episódio, acompanhada por sua mãe, se dirigiu para Paris,¹⁷⁵ aonde permaneceu como a apátrida nos oito primeiros anos de exílio, passando durante a sua rota de fuga, pela Checoslováquia e por Genebra.¹⁷⁶

¹⁷⁴ A respeito deste assunto, Júlia Kristeva transcreveu as seguintes palavras escritas por Hannah Arendt, em 9 de julho de 1946: “Heidegger deveria ter-se demitido. Qualquer que tenha podido ser o grau de loucura que lhe atribuíram, ele era capaz de compreender essa história; [...] o nacional-socialismo e o anti-semitismo [...]; não consigo evitar considerar Heidegger um assassino em potencial [...] Nada além de mentiras insensatas, com, parece-me um toque claramente patológico (ARENDT Apud KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 31).

¹⁷⁵ Julia Kristeva registrou que, durante a sua permanência em Paris, Hannah Arendt aprendeu hebraico, visando melhor “conhecer o seu povo” (Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 106).

¹⁷⁶ Em Genebra ela chegou a trabalhar na Liga das Nações por um breve espaço de tempo, já que em outubro de 1933 já se encontrava em Paris (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 32 e seguintes).

Em seus primeiros tempos em Paris, Hannah Arendt ficou hospedada na casa de seu primeiro marido, Günter Stern, de quem se divorciou em 1936, não obstante terem mantido a amizade ao longo da vida.¹⁷⁷

Vale destacar que a condição de apátrida¹⁷⁸ de Hannah Arendt foi absolutamente marcante em sua trajetória de vida. Neste sentido, destacamos as palavras de Derwent May:

As páginas do *The Origins of Totalitarianism* sobre a condição de apátrida figuram entre as mais vívidas e passionais do livro e, inegavelmente nos transmitem alguns de seus sentimentos mais profundos. As descobertas que fez nesta época continuaram a reverberar nos seus livros até o fim da vida. Ela escreve com extraordinária penetração sobre o sentimento de desespero do apátrida por não ter tido direito algum e estar inteiramente à margem do império da lei. Com uma espécie de humor negro, diz que um apátrida pode até sonhar em cometer um crime ‘para melhorar a sua situação legal... Só como transgressor da lei poderia dela obter proteção. A mesma pessoa que esteve ontem no calabouço por causa de sua mera presença no mundo, que não tinha direito algum e vivia sob

¹⁷⁷ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 34.

¹⁷⁸ A respeito da desnacionalização dos judeus alemães, Hannah Arendt esclareceu que existia uma lei no Terceiro Reich que determinava que todo o judeu que deixasse o território perdia a sua cidadania automaticamente (Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 313). Ainda respeito deste assunto, reiteramos que em 1935 foram publicadas as denominadas “Leis de Nuremberg” que, dentre outras medidas, cancelaram coletivamente a nacionalidade dos judeus alemães, tema que foi nosso objeto de estudo durante o Mestrado. Para maiores informações a respeito do cancelamento coletivo da nacionalidade na Alemanha nazista sugerimos a leitura do livro **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007).

ameaça de deportação, ou era despachada, sem julgamento ou sentença, para algum tipo de internação porque tentara trabalhar e ganhar seu sustento, podia tornar-se um cidadão completo por causa de um pequeno furto. Mesmo que nenhum dinheiro possuísse, poderia nessa ocasião conseguir advogado, queixar-se de seus carcereiros e ser escutada respeitosamente. Não era mais rebotalho da terra, mas alguém suficientemente importante para ser informado de todos os detalhes da lei sob a qual seria julgado. Tornava-se então uma pessoa respeitável.¹⁷⁹

Denominada pela referida Hannah Arendt,¹⁸⁰ em “Origens do Totalitarismo”,¹⁸¹ como “o mais recente fenômeno de massas da história contemporânea” a condição de apátrida relacionava-se, naquele momento, com um sintomático grupo crescente de pessoas sem Estado, que vieram a receber atenção e consideração tardias.

Sobre as peculiares características das massas de apátridas na análise de Hannah Arendt, Celso Lafer registrou:

O drama dos apátridas proposto pela análise arendtiana não é, portanto, apenas o de terem, enquanto apátridas, perdido a sua casa, vale dizer, o tecido social em que nasceram e no qual estabeleceram um lugar no mundo. Esta calamidade não é nova; o novo foi a impossibilidade de encontrar uma nova casa - um novo tecido social. Esta impossibilidade não se colocou como um problema de espaço, mas de organização política. O

¹⁷⁹ MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 34.

¹⁸⁰ Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. P. 310 e ss.

¹⁸¹ Celso Lafer registrou que **Origens do Totalitarismo** foi o “primeiro grande livro de Hannah Arendt”, representando a abordagem inicial da referida autora ao tema da crise no mundo contemporâneo (Cf. LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 37).

apátrida não acha um lugar na família das nações. Ele perde, desta maneira, em primeiro lugar o seu elemento de conexão com o Direito Internacional Público, que é a nacionalidade, pois o nexo tradicional entre o indivíduo e o Direito das Gentes estabelece-se através da nacionalidade, que permite a proteção diplomática, resultante da competência territorial do Estado em relação aos seus nacionais.

A condição de apátrida provoca igualmente a perda de um elemento de conexão com a ordem jurídica dos Estados, que afeta a vida das instituições jurídicas de maneira inédita e nada tem a ver com a clássica distinção entre nacionais e estrangeiros.

Com efeito, o apátrida, sem direito à residência ou ao trabalho, vivia permanentemente à margem da lei, transgredindo a ordem jurídica do país em que se encontrava.¹⁸²

Hannah Arendt¹⁸³ esclareceu que a utilização da expressão “*displaced persons* [pessoas deslocadas]” foi criada durante a Segunda Guerra, visando, unicamente, exterminar, o problema dos apátridas de uma vez por todas, simplesmente ignorando a existência do mesmo, idéia que é reforçada pela inexistência de estatísticas a respeito do assunto dignas de confiança.

¹⁸² LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 146-147

¹⁸³ Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 310 e ss.

Ainda sobre as *displaced persons*,¹⁸⁴ insta destacar que Hannah Arendt¹⁸⁵ registrou que a perda da cidadania tanto privava a pessoa de proteção, quanto de “qualquer identidade claramente estabelecida e oficialmente reconhecida”.

Ainda a respeito das destas pessoas desprovidas de um lugar no mundo, Derwent.

May registrou:

Inúmeras pessoas se transferiam por medo – ou eram transferidas à força – para países de exílio onde permaneciam como apátridas (a inesquecível condição de apátrida, citada antes, ocorre neste ponto); e a Europa se acostumou à idéia de que havia gente sem direitos, que os governos podiam livremente perseguir e expulsar.¹⁸⁶

Vale destacar que o cancelamento coletivo de nacionalidade e a expulsão das pessoas indesejadas foram instrumentos utilizados em larga escala na Europa.¹⁸⁷

¹⁸⁴ Celso Lafer esclareceu que em razão da perda da cidadania, na medida em que os refugiados e os apátridas se viram destituídos dos benefícios do princípio da legalidade, eles não puderam mais fazer uso dos direitos humanos (Cf. LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos:** a contribuição de Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a05.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2010. p. 58).

¹⁸⁵ Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 320 e ss.

¹⁸⁶ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt:** a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 14.

¹⁸⁷ Para maiores informações a respeito deste assunto sugerimos a leitura do livro **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007).

Os governantes decidiam quais grupos seriam vítimas deste banimento social e físico e promoviam os respectivos cancelamentos coletivos de nacionalidade.

Cumprе notar, portanto, que uma espécie de “*atímia* coletiva” foi amplamente aplicada no século XX em países como Alemanha e Rússia. Cumprе destacar, entretanto, que estas promoções coletivas da perda da nacionalidade (e, conseqüentemente, perda da cidadania), não eram motivada pela prática de uma “falta contra a cidade”, como acontecia na Grécia Antiga, conforme já analisado no subitem 1.1.1. Nestes casos bastava pertencer ao grupo eleito como inimigo para que a “pena” aplicada fosse a expulsão da pátria, acompanhada de todas as suas terríveis conseqüências, conforme já abordado.

Isto significa dizer que o cancelamento coletivo da nacionalidade e a conseqüente perda coletiva da cidadania (aqui considerada no sentido estritamente técnico) foram utilizados em pleno século XX como instrumentos de manipulação dos grupos classificados como inimigos, reforçando a mensagem de que os integrantes de tais grupos eram indesejados, supérfluos, descartáveis e aumentando, por sua

vez, o de isolamento e a desolação¹⁸⁸ dos referidos indivíduos, integrantes das massas de apátridas geradas pelos regimes totalitários.

Neste sentido destacaos que no texto intitulado “A Política e a Condição Humana” Celso Lafer¹⁸⁹ registrou que, em “A Condição Humana” Hannah Arendt estava tentando compreender as origens do isolamento e do desenraizamento, tendo registrado que o isolamento destrói a capacidade política, a capacidade de agir.

Cabe destacar que, segundo Hannah Arendt:¹⁹⁰ “O isolamento é aquele impasse no qual os homens se vêem quando a esfera política de suas vidas, onde agem em conjunto na realização de um interesse comum, é destruído.” A referida autora destacou, ainda, que o isolamento destrói tanto o poder e quanto a capacidade de agir.

¹⁸⁸ Registramos que o isolamento e a desolação já foram objeto de nossa análise anterior, durante o desenvolvimento dos estudos do Mestrado. Para maiores informações a respeito do isolamento e da desolação sugerimos a leitura do livro **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007).

¹⁸⁹ Cf. LAFER, Celso. **A Política e a Condição Humana**. Texto publicado como posfácio de **A condição humana** (ARENDT. Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 347) (Cf. JOHNSON, Patricia Altenbernd. **On Arendt**. Califórnia: Wadsworth/ Thomson Learning, 2001. p. 28).

¹⁹⁰ Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 527.

Quanto à desolação destacamos a análise que Patricia Altenbernd Johnson¹⁹¹ em que é representada pela experiência de não pertencer ao mundo de maneira alguma.

As chegadas de inúmera “ondas” de apátridas aos países vizinhos dos respectivos países de origem produziram relevantes consequências descritas pela a mencionada autora,¹⁹² consequências estas que foram agravadas pelo fracasso da aplicação de dois remédios, quais sejam a repatriação e a naturalização dos apátridas, tendo destacado que, desde a década de 30 do século passado, o campo de internamento era “o único território que o mundo tinha a oferecer aos apátridas”.¹⁹³

Cabe-nos destacar que, justamente dentro dos campos de concentração, valia a regra do “Tudo é Possível”, sendo que estes espaços podem ser caracterizados como verdadeiros “limbos jurídicos” ou exemplos de um “estado de exceção”.¹⁹⁴

¹⁹¹ Cf. JOHNSON, Patricia Altenbernd. *On Arendt*. Califórnia: Wadsworth/ Thomson Learning, 2001. p. 28.

¹⁹² Neste sentido, Hannah Arendt esclareceu que as medidas de repatriação falharam tendo em vista que nem o país de origem nenhum outro país aceitou receber aquela massa de pessoas; bem como falharam as medidas de naturalização (Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 313 e seguintes).

¹⁹³ Estes eram os espaços para os quais muitos refugiados, exilados e deslocados foram enviados, sem julgamento ou sentença, durante o regime nazista, já referidos anteriormente (Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989).

¹⁹⁴ Segundo Giorgio Agamben o “estado de exceção” é caracterizado pela suspensão da própria ordem jurídica; pela abolição provisória da distinção entre Poder Legislativo, Executivo e Judiciário. E, especificamente a respeito dos últimos anos da República de Weimar configurada na Alemanha, Giorgio Agamben escreveu “Sabe-se que os últimos anos da República de Weimar

Neste sentido já constatamos anteriormente que a estrutura totalitária permitiu que milhões de pessoas “depositadas” nos campos de concentração ficassem alienadas em um “mundo paralelo”; em um local no qual a vontade do detentor do poder era a fonte de todas as regras,¹⁹⁵ restando o governante amparado pelo que ficou conhecido como “lei de plenos poderes.”¹⁹⁶

Hannah Arendt¹⁹⁷ destacou, ainda, que, para os sobreviventes dos campos de extermínio, os internados nos campos de concentração, os refugiados, e os apátridas, insistiam em sua nacionalidade, que era, segundo Hannah Arendt, o último vestígio da cidadania, sendo esta “o último laço remanescente e reconhecido que os ligaria à humanidade.”

Assim, naquele momento histórico, a perda da nacionalidade implicava a perda da cidadania, com todos os seus nefastos efeitos. Isso que fez com que Hannah Arendt

transcorreram inteiramente em regime de estado de exceção; (...)” (Cf. AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 15 e seguintes).

¹⁹⁵ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 150.

¹⁹⁶ Giorgio Agamben apresentou um conceito de “leis de plenos poderes” que merece atenção. Segundo o referido autor, tais leis são “aquelas por meio das quais se atribui ao executivo um poder de regulamentação excepcionalmente amplo, em particular o poder de modificar e de anular, por decreto, as leis em vigor.” (Cf. AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 15 e seguintes).

¹⁹⁷ Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 320 e ss.

se debruçasse na elaboração de um outro conceito de cidadania, desvinculado da nacionalidade.

Hannah Arendt abandonou o conceito técnico de cidadania, inicialmente restrito aos direitos políticos e desenvolveu um outro conceito de cidadania que permitisse uma maior efetividade.

Neste sentido registramos que, em “Origens do Totalitarismo” Hannah Arendt lançou a idéia do “direito a ter direitos” como de cada indivíduo de pertencer à humanidade.¹⁹⁸

Este pensamento de Hannah Arendt ampliou a titularidade de direitos a todos os membros da família humana, conforme analisaremos a seguir, conjugando este entendimento com os ensinamentos do livro “A Condição Humana”.

Retomando a questão das ondas de migrantes internacionais, não obstante a França tenha tratado os seus imigrantes de acordo com as suas condições internas, isto é, recebendo-os em tempos em que necessitava de mão de obra e deportando-os nos

¹⁹⁸ Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. P. 332 e ss.

tempos de crise e desemprego, Hannah Arendt¹⁹⁹ registrou que o referido país representou a maior área de recepção de imigrantes da Europa. E foi na França²⁰⁰ e que Hannah Arendt se fixou nos seus primeiros anos de exílio.

Logo depois de sua chegada, Hannah Arendt trabalhou, por exemplo, na *Agriculture et Artisanat*, uma organização que promovia o treinamento de judeus em práticas agrícolas e em outras especialidades antes que estes emigrassem para a Palestina; depois trabalhou como secretária geral da Juventude *Allyah*, um organismo internacional que tinha objetivos parecidos aos da *Agriculture et Artisanat*; e em 1935 conheceu a Palestina.²⁰¹

¹⁹⁹ Vale destacar que Hannah Arendt relacionou a crise e o desemprego caracterizados com a fuga dos apátridas às razões do desenvolvimento e da consolidação de regimes totalitários (Cf. ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 320).

²⁰⁰ E sobre a importância de Paris para os apátridas vindos dos mais diversos lugares da Europa, Hannah Arendt escreveu: “Essa Paris por certo ainda não era cosmopolita, mas era profundamente européia, e assim já desde meados do século anterior se oferecera com uma naturalidade incomparável como um segundo lar a todas as pessoas sem lar. (...) As ruas de Paris realmente convidam todos a fazer aquilo que as outras cidades parecem permitir com muita relutância apenas à escória da sociedade – a perambulação, o ócio, a *flânerie*. Assim, desde o Segundo Império, a cidade foi o paraíso de todos que não precisam correr atrás da subsistência, seguir uma carreira, alcançar um objetivo – o paraíso, então dos boêmios, e não só dos artistas e escritores, mas de todos aqueles que se reuniram a eles, por não conseguirem se integrar politicamente – não tendo lar ou Estado – nem socialmente.” (ARENDT, Hannah. Walter Benjamin (1892-1940) In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 149 e seguintes).

²⁰¹ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 34 e ss.

Em 1936 Hannah Arendt conheceu Heinrich Blücher, um judeu alemão que depois de alguns anos veio a se tornar o seu segundo marido, tendo Hannah Arendt reconhecido que ele a influenciado no seu percurso filosófico.²⁰²

O recrudescimento das atitudes contra os judeus na Alemanha e nos países vizinhos era patente. Emblemático episódio, neste sentido, foi a *Krystallnacht* (Noite de Cristal) uma noite de novembro de 1938 em que foi deflagrado um sangrento episódio marcado pelo: (i) estilhaçamento de janelas das casas e vitrines das lojas de judeus, seguidos de saques; (ii) desencadeamento de focos de incêndio em sinagogas, e (iii) encarceramento de inúmeros judeus.²⁰³

²⁰² Derwent May esclareceu que, não obstante Heinrich Blücher tivesse tido um percurso acadêmico bem distinto de Hannah Arendt, ele foi a figura mais importante que Hannah Arendt conheceu em Paris. Hannah Arendt e Heinrich Blücher se casaram em janeiro de 1940 (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 40 e seguintes).

²⁰³ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 41.

Ainda a respeito deste relevante episódio Bernardo Pereira de Lucena Rodrigues Guerra dispôs: “O balanço da Noite de Cristal foi macabro, conforme apresenta Robert S. Wistrich: mais de quatrocentas sinagogas foram queimadas, milhares de negócios e propriedades de judeus foram arrombados, vasculhados e saqueados, mais de cem judeus morreram, o número de feridos foi ainda maior e cerca de trinta mil judeus foram sumariamente detidos e enviados a campos de concentração. Sem falar na política de repressão nazista que se tornou muito mais forte e sem precedentes.” (Cf. GUERRA, Bernardo Pereira de Lucena Rodrigues. **Direito internacional dos direitos humanos**: nova mentalidade emergente pós-1945. Curitiba: Juruá, 2006. p. 41).

Dewerent May²⁰⁴ registrou que em maio de 1940 os refugiados precedentes da Alemanha, salvo os idosos, as crianças e os adolescentes, foram encaminhados para campos trabalho ou de internamento. Neste período Hannah Arendt e Heinrich Blücher foram apartados, sem que um viesse a saber para onde o outro tinha sido levado, mas ambos conseguiram escapar, e eles voltaram a se encontrar meses depois na principal rua de Montauban.

A referida escritora²⁰⁵ registrou, também, que depois de alguns meses Hannah Arendt e Heinrich Blücher conseguiram obter o visto para sair da França, com destino aos Estados Unidos da América, aonde aportaram em maio de 1941.

Derwent May²⁰⁶ destacou que, com a ajuda de Günter Stern, Hannah Arendt, Martha Arendt e Heinrich Blücher obtiveram os vistos de que necessitavam para deixar a França, tendo cruzado a fronteira da Espanha, em janeiro de 1941, em um trem com destino a Lisboa. E, em maio de 1941, percorreram o trajeto de Lisboa para Nova Iorque.

²⁰⁴ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 42 e ss.

²⁰⁵ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 42 e ss.

²⁰⁶ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 42.

Vale registrar que Derwent May²⁰⁷ desestacou, ainda, que os primeiros anos na América foram difíceis para Hannah Arendt e sua família. Neste sentido, ela esclareceu, por exemplo, que durante os dez primeiros anos em que residiram em Nova Iorque, Hannah Arendt e Heinrich Blücher alugaram dois quartos em uma pensão, um para eles e outro para Martha Arendt e, durante estes anos, tiveram que usar a cozinha comum da pensão. Ela registrou, ainda, a dificuldade de Hannah Arendt e de seus familiares de aprenderem o idioma da terra que os acolheu.

Entendemos que estes fatos dificultaram a adaptação inicial de Hannah Arendt e de seus familiares nos Estados Unidos da América, bem como retardaram uma possível construção de um laço e de uma sensação de pertencimento para com esta nova terra, país que viria a se tornar o novo lar deles.

Ao lado de questões instrumentais, como a necessidade de aprender o idioma inglês, o futuro dos judeus continuava a constituir uma preocupação para Hannah Arendt. Nas palavras de Derwent May:

As atribulações e o futuro dos judeus continuavam a ser a sua principal preocupação. Continuando a guerra, os horrores do anti-semitismo na Alemanha foram revelados cada vez mais claramente ao mundo, embora muitas pessoas – incluindo os

²⁰⁷ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 44 e ss.

próprios Blüchers – mal pudessem, no começo, acreditar em sua enormidade. O estudo histórico incessante que Hannah Arendt fazia do anti-semitismo – e, nesse momento, de outras formas de racismo – assumia uma nova e mais pavorosa a cada nova revelação que chegava dos campos de extermínio.²⁰⁸

Estes estudos realizados por Hannah Arendt durante anos foram consolidados no emblemático “Origens do Totalitarismo”, livro que veio a ser publicado em 1951.²⁰⁹

Em novembro de 1941 Hannah Arendt conseguiu um emprego na qualidade de colunista do jornal *Aufbau* (que significa “Estrutura” ou “Construção”), uma publicação voltada para o público de alemães emigrados de sua terra natal.²¹⁰

²⁰⁸ MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 44.

²⁰⁹ Segundo Derwent May o referido livro: “(...) produziu um grande impacto na América. Mais do que qualquer outra obra de ciência política ou de reportagem, mais do que quaisquer memórias pessoais, pareceu colocar em foco os fatos dos vinte anos anteriores na Europa. (...) Não obstante, ainda hoje a sua leitura implica uma experiência profunda. É um livro pungente e uma advertência sombria que parece mais relevante agora do que nunca sobre a tendência humana de cair vítima de mitos cruéis e interesseiros – com o constante perigo de que os outros mitos cruéis acabem por devorar até mesmo esses.” (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 58).

Vale destacar, entretanto, que esta não foi a única obra relevante de Hannah Arendt. Como resultado dos seus estudos, muitos dos quais publicados em livros, esta autora nos deixou um relevante legado sobre questões indispensáveis para a humanidade, tanto na época em que foram escritos, quanto nos dias atuais.

Neste sentido destacamos as palavras de Julia Kristeva: “O impacto de certas obras não se reduz à soma de seus elementos. Depende da incisão histórica que eles operam, de suas repercussões e de suas conseqüências, em suma, de *nossa* recepção.” (KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I**: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 8).

Já em 1944 ela se tornou diretora de pesquisa da Comissão de Reconstrução Cultural Judaica na Europa, cuja finalidade principal era elaborar um registro dos “tesouros culturais judaicos” que estavam espalhados nos países sob dominação nazista.²¹¹

Outras atividades foram exercidas por Hannah Arendt, ao longo dos anos em que ela residiu nos Estados Unidos, mas a sua atuação como pesquisadora, escritora e professora universitária merecem destaque pelo relevante impacto que seus estudos e suas palavras causaram.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, paradoxalmente marcado pela explosão das bombas atômicas nas cidades de Hiroshima²¹² e Nagasaki,²¹³ muitas coisas mudaram para Hannah Arendt e Martin Heidegger.

²¹⁰ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 46.

²¹¹ Derwent May destacou, ainda, que em 1948 Hannah Arendt chegou a viajar à Europa para atuar como supervisora em uma missão que visava recuperar livros, artefatos cerimoniais e documentos jurídicos judaicos (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 47-48).

²¹² HERSEY, John. **Hiroshima**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

²¹³ Sobre o perigo de autodestruição claramente demonstrado pelo homem no século XX, Julia Kristeva destacou: “O século XX foi aquele em que os progressos acelerados da técnica revelaram, mais e melhor do que antes, a uma só vez a excelência dos homens e o risco de autodestruição que a humanidade traz a si mesma. O Holocausto foi uma prova disso. É quase supérfluo acrescentar a isso a bomba atômica e os perigos da globalização.” (KRISTEVA, Julia.

Destaque-se que este paradoxo que marcou o fim da Segunda Guerra Mundial já foi objeto de nossa análise no livro intitulado “Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias.”²¹⁴

Entretanto, a respeito das armas nucleares, entendemos ser relevante, ainda, destacar os ensinamentos de Hannah Arendt,²¹⁵ para quem, na década de 50, já não havia como duvidar da capacidade humana de destruir toda a vida na terra, o que colocou o ser humano diante de uma relevante decisão, qual seja, o homem teria de decidir se desejava fazer uso do “novo conhecimento técnico e científico” para esta finalidade. Mais do que isso, a autora registrou que, uma vez criadas as armas nucleares, as palavras perderam o seu poder.²¹⁶

O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 12).

²¹⁴ Cf. BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias.** Curitiba: Juruá, 2007.

²¹⁵ Cf. ARENDT. Hannah. **A condição humana.** Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 12. Neste sentido, Marcelo Gleiser expôs: “Uma verdadeira revolução na nossa compreensão da matéria ocorreu durante as décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial. Aceleradores de partículas, máquinas capazes de colidir núcleos contra núcleos, elétrons contra pósitrons, e prótons contra antiprótons a energias cada vez mais altas revelaram uma estrutura incrivelmente rica e variada, muito diferente da que os patriarcas da era quântica haviam previsto. A dança da matéria parecia ter coerografias imprevisíveis.” (GLEISER, Marcelo. **Criação imperfeita:** cosmo, vida e o código oculto da natureza. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 173).

²¹⁶ Cabe destacar que no subitem 1.1.1 destacamos como o uso da palavra na Grécia Antiga foi de extrema relevância para o desenvolvimento da democracia grega.

Ainda sobre o poder das palavras, Tzvetan Todorov destacou em seu livro **A Conquista da América:** “Os índios não se dão conta que as palavras podem ser uma arma tão poderosa quanto a flecha” (TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América.** Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.128).

A respeito das consequências desta perda de poder e da necessidade de seu resgate, destacamos os ensinamentos de Flávia Piovesan²¹⁷ ao abordar a contraposição entre o império do Direito e a força do império norte-americano:

Contudo, só haverá um efetivo Estado de Direito Internacional sob o primado da legalidade, com o ‘império do Direito’, com o poder da palavra e a legitimidade do consenso. A justiça internacional, como invenção contemporânea, há de doar ‘garras e dentes’ ao Direito Internacional, atribuindo-lhe capacidade sancionatória, quando da violação de suas normas. Além disso, qualquer Estado de Direito requer seja devidamente disciplinado o exercício da força.

Registramos, ainda, que a perda do poder das palavras no Pós-Segunda Guerra Mundial, representou um movimento antagônico àquele movimento constatado na Grécia Antiga, com relação ao poder das palavras e da persuasão, conforme já abordado no subitem 1.1.

A perda do poder da palavra no pós-Segunda Guerra Mundial teve consequências gravíssimas como, por exemplo, o aumento do uso da violência como instrumento na busca de solução de conflitos.²¹⁸

²¹⁷ PIOVESAN, Flávia. **Império do direito X a força do império**. Disponível em: <[http://andrepassos.com.br/materias/detalhe.php?id=1052315668&tema="](http://andrepassos.com.br/materias/detalhe.php?id=1052315668&tema=)>. Acesso em: 06 jan. 2006.

²¹⁸ Neste sentido destacamos as palavras de Hannah Arendt: “O pensamento era secundário no discurso; mas o discurso e a ação eram tidos como coevos e coiguais, da mesma categoria e da mesma espécie; e isto originalmente significava não apenas que quase todas as ações políticas, na medida em que permanecem fora da esfera da violência, são realmente realizadas por meio de palavras, porém, mais fundamentalmente, que o ato de encontrar palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação.

Registramos que este tema, qual seja, a perda do poder da palavra, é tão relevante que merece ser objeto de estudo aprofundado em trabalho próprio. Neste sentido esclarecemos que, no presente trabalho, abordaremos a perda do poder da palavra apenas de maneira incidental, na medida em que ele se revelar importante para o desenvolvimento do tema desta Tese.

Retomando as mudanças ocorridas na vida de Martin Heidegger ao final da Segunda Guerra Mundial, registramos que ele foi proibido de lecionar bem como de proferir conferências no exterior,²¹⁹ e ele também foi proibido de continuar a publicar as suas obras.

Hannah Arendt e Martin Heidegger voltaram a se encontrar em 1949, durante a primeira viagem dela à Europa desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Nesta ocasião ele confessou que ela tinha sido a paixão de sua vida e a fonte inspiradora de seus trabalhos.²²⁰

Somente a pura violência é muda, e por este motivo a violência, por si só, jamais pode ter grandeza.” (Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 35).

²¹⁹ Tendo recebido a mesma penalidade que ele mesmo havia recomendado que se aplicasse a Hermann Staudinger em 1934, alegando que este havia colaborado com inimigos da Alemanha na época da Primeira Guerra Mundial (Cf. ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 62 e seguintes).

²²⁰ LAFER, Celso. Posfácio: Hannah Arendt: Vida e Obra In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 237.

Não podemos deixar de registrar que, durante os primeiros anos desta terceira fase do relacionamento deles, Martin Heidegger buscou em Hannah Arendt um apoio para “limpar seu nome” das calúnias que ele alegava que haviam sido imputadas a ele.

A respeito deste importante apoio buscado em Hannah Arendt, Elizbieta Ettinger registrou:

Embora ela não ousasse falar de si mesma, Heidegger não hesitou em fazê-la compreender que necessitava de alguém que fosse embaixador da boa vontade e que Hannah preenchia os requisitos para tanto. Ao que parece, Hannah aceitou a missão. O mais importante no caso era o fato de que, sendo ela uma judia famosa, o seu apoio poderia neutralizar as persistentes acusações de anti-semitismo que se faziam a Heidegger.²²¹

A ligação que se estabeleceu e se desenvolveu entre Hannah Arendt e Martin Heidegger mudou o rumo da vida de ambos e perdurou pela vida toda de dois dos mais importantes filósofos do século XX. Neste sentido, Celso Lafer²²² descreveu que, do ponto de vista pessoal para ambos, o encontro amoroso de Hannah Arendt e Martin Heidegger significou a união de vida e pensamento.

²²¹ Cf. ETTINGER, Elizbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 13 e seguintes; p. 63 e 64 e p. 80).

²²² LAFER, Celso. Posfácio: Hannah Arendt: Vida e Obra In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 237.

Quanto à Hannah Arendt, ela permaneceu morando nos Estados Unidos da América, país que a acolheu, país que lhe conferiu uma nacionalidade,²²³ e que lhe permitiu continuar a pesquisar, a escrever, a publicar e, inclusive, lhe possibilitou a grande chance de lecionar.²²⁴

Constata-se que a história de vida de Hannah Arendt influenciou, de forma decisiva, os rumos de sua vida acadêmica, possibilitando o seu despertar para a política.

Conforme já mencionado, o regime nazista caracterizou um rompimento com a tradição política e moral do Ocidente.²²⁵

Estes acontecimentos fizeram com que Hannah Arendt retomasse as idéias da Grécia Antiga em busca de um estudo sobre a política, um dos assuntos que

²²³ Importante registrar que Hannah Arendt, que havia se tornado apátrida em 1933 ao sair ilegalmente da Alemanha, recebeu a nacionalidade americana em 1951 (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 60).

²²⁴ Registre-se que todas estas atividades acadêmicas permitiram a Hannah Arendt disseminar as suas relevantes idéias.

²²⁵ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 127 e ss.

constituíram importante objeto de estudo para Hannah Arendt, e o assunto que mais diretamente se relaciona ao foco deste trabalho.²²⁶

Em “Entre o Passado e o Futuro” Hannah Arendt²²⁷ retomou a dupla definição aristotélica do homem, esclarecendo que, tanto o homem como um *zôon politikón*, como o homem como um *zôon lógon ékhon*, tinham por finalidade distinguir o grego do bárbaro, o homem livre do escravo. Em virtude destas características, os gregos viviam em uma *polis* e administravam os seus negócios convivendo com outros gregos e utilizando, como instrumento possibilitador desta convivência, o discurso. Em contraposição, os bárbaros faziam uso da violência e da coerção muda para obrigar que demais se curvassem às suas escolhas.

Assim, vale registrar que, segundo Hannah Arendt, o discurso e violência se contrapõem enquanto instrumentos passíveis de serem utilizados pelos homens.

²²⁶ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 39-40.

²²⁷ Segundo Hannah Arendt o homem como *zôon lógon ékhon* é “um ser que atinge sua possibilidade máxima na faculdade do discurso e na vida em uma *polis*, (...)” (Cf. ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 49 e seguintes).

E esta questão ganha importância na análise do conceito de cidadania de Hannah Arendt, segundo o qual o que deve prevalecer é a palavra, no discurso, conforme analisaremos a seguir.

Em 1958 Hannah Arendt publicou “A Condição Humana”,²²⁸ obra de extrema relevância para a compreensão do conceito de cidadania como o “direito a ter direitos”.

No referido livro Hannah Arendt, retomando as lições gregas, apresentou um novo conceito de teoria política, conceito este tão necessário para o mundo contemporâneo.²²⁹ Em “A Condição Humana”, Hannah Arendt desenvolveu um trabalho sobre a *vita activa* que, segundo a autora, abarca as três atividades humanas fundamentais, quais sejam, o labor, o trabalho e a ação.

²²⁸ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 65.

²²⁹ Ainda neste sentido, Derwent. Registrou: “Ainda assim, ela voltou finalmente às idéias gregas antigas, em busca de uma visão política contra a qual pudessem ser avaliados os tempos que corriam, e da qual se pudesse tirar uma nova inspiração.” Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 40 e ss.

Como labor, Hannah Arendt²³⁰ caracterizou “a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano.” Ela esclareceu, ainda, que esta atividade assegura tanto a sobrevivência do indivíduo quanto a manutenção da vida da espécie.

Partindo desta premissa, podemos citar como exemplos de realização do labor a multiplicação celular, o funcionamento dos sistemas nervoso, circulatório, respiratório e excretor.

Sobre o labor apresentado por Hannah Arendt, Celso Lafer²³¹ registrou:

De acordo com Hannah Arendt existem três experiências humanas básicas. A primeira é a do *animal laborans*, assinalada pela necessidade e concomitante futilidade do processo biológico, do qual deriva, uma vez que é algo que se consome no próprio metabolismo, individual e coletivo. (...) Seja como for, trata-se de viga que todos nós carregamos na penosa e sisífica²³² labuta de lidar com a necessidade.

²³⁰ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 15 e ss.

²³¹ LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 29.

²³² Este adjetivo usado por Celso Lafer está ligado a um dos mitos gregos. Segundo uma das versões deste mito Sísifu havia roubado o conhecimento dos deuses e, por isso, foi condenado a rolar uma grande pedra ladeira acima. Ocorre que quando ele chegava no alto a pedra rolava ladeira abaixo. A condenação dele era rolar pedra acima por toda a eternidade. Não se sabe se o sofrimento dele era maior enquanto rolava pedra ladeira acima ou quando se dava conta da inutilidade desta atividade (Cf. Informações obtidas no Curso **Processo Criativo** ministrado por Charles Watson, realizado na **Bauhaus Educação, Cultura e Arte** nos dias 2, 3 e 4 de outubro de 2008).

A segunda atividade destacada por Hannah Arendt,²³³ o trabalho, foi representada pela produção de um mundo artificial, através da elaboração de coisas que se distinguem daquelas que naturalmente constituem o mundo. Neste sentido, os objetos resultantes do trabalho, chamados por Hannah Arendt de “artefatos humanos”, ainda nas palavras da referida autora, “emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal a ao caráter efêmero do tempo humano.”

Celso Lafer²³⁴ relacionou o trabalho ao *homo faber*, enquanto aquele “que cria coisas extraídas da natureza convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados pelos homens”.

Derwent May²³⁵ esclareceu que o *homo faber* caracterizava-se como “fazedor”, ao produzir a obra ou artesanato e que estes conferiam um caráter de continuidade à existência humana, criando um “espaço humano reconhecível onde o homem viveria.” Entretanto, estes produtos realizados pelo *homo faber* também eram consumidos e, depois, esquecidos.

²³³ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 15 e ss.

²³⁴ LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 29.

²³⁵ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 14.

Neste ponto do estudo, trazemos à baila a citação de “Operário em Construção”, de Vinícius de Moraes, uma verdadeira ode à beleza e à importância do trabalho do homem.²³⁶

Insta reiterar que nem sempre o trabalho humano foi “visto com bons olhos”. Neste sentido registramos que na Grécia Antiga, por exemplo, o trabalho era visto como uma atividade menor e, portanto, era reservado aos escravos.²³⁷

A respeito desta questão destacamos, ainda, que a própria Hannah Arendt registrou que a isenção do trabalho “foi um dos mais arraigados privilégios de uma minoria.”²³⁸

Já a terceira atividade integrante da *vita activa*, a ação, é a única das três que, segundo Hannah Arendt,²³⁹ é exercida diretamente entre homens sem a mediação

²³⁶ MORAES, Vinícius. **Operário em construção**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87332>> Acesso em: 30 jun. 2010.

²³⁷ Registramos que já abordamos esta questão no subitem 1.1.1, quando esclarecemos quem eram os cidadãos gregos e qual era a grande importância, na Antiguidade, da contraposição entre homens livres e escravos.

A respeito do trabalho, Derwent May esclareceu que no mundo grego o trabalho era mantido “longe da vista”, sendo realizado nas casas, santuários da vida privada dos cidadãos (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 74).

²³⁸ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 12. E vale destacar que esta idéia perdurou por séculos no Ocidente.

de coisas ou de matérias, sendo que esta atividade corresponde à condição humana da pluralidade e está ligada ao fato de que homens habitam o mundo.

Segundo Derwent May,²⁴⁰ o cerne do livro “A Condição Humana” é constituído pelo estudo da ação. Neste sentido ela registrou: “O âmago do livro, porém, está no longo estudo da ação, onde a descrição que nos dá de homens livres da *polis* grega reunindo-se em debate e ação leva-a a questões do exercício do poder.”

Registramos que, segundo Julia Kristeva,²⁴¹ a *polis* não era uma organização física, mas uma organização de cidadãos marcada pela ação e pelo discurso destes, em um espaço de aparência (espaço público).

Vale destacar que, dentre as três atividades da *vita activa* referidas por Hannah Arendt, a ação será foco o de nossa análise neste estudo, na busca da apresentação do conceito de cidadania desta autora. A respeito da necessidade da tutela

²³⁹ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 15.

²⁴⁰ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 75-76.

²⁴¹ Ainda a respeito da polis Julia Kristeva registrou: “(...) e que pode se manifestar ‘quando for e onde for’, se ‘eu apareço para os outros como os outros aparecem para mim’. Lugar, portanto, de *interesse*, do entre-dois, um tal modelo político não se fundamenta sobre outra coisa que não ‘a ação e a palavra’, mas jamais uma sem a outra.” (Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I**: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 75).

internacional da cidadania, cunhada por Hannah Arendt, como o “direito a ter direitos”, Celso Lafer esclareceu:

A construção de um mundo comum, baseado no direito de todo ser humano à hospitalidade universal (Kant) e contestado na prática pelos refugiados, pelos apátridas, pelos deslocados, pelos campos de concentração, só começaria a se tornar viável – como aponta inicialmente Hannah Arendt – em *The rights of men. What are they?* (1949) e desenvolve depois em *The Origins of Totalitarianism*, se o ‘direito a e ter direitos’ tivesse uma tutela internacional, homologadora do ponto de vista da humanidade. (...) Em síntese, para usar uma linguagem contemporânea, na medida em que ‘o direito a ter direitos’ se convertesse num ‘tema global’, de governança da ordem mundial, a transcender soberanias, ex vi da inserção operativa de uma razão abrangente da humanidade.²⁴²

Cumprir destacar que, a partir do conceito de cidadania desenvolvido por Hannah Arendt, a cidadania passou a ser muito mais ampla em virtude de abarcar todos os seres humanos, independentemente de qualquer circunstância.²⁴³

Ao abarcar um número muito maior de pessoas, isto é, ao englobar todos os seres humanos como cidadãos, Hannah Arendt também possibilitou um maior compartilhamento do espaço público.²⁴⁴

²⁴² LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 114.

²⁴³ Retomamos aqui o posicionamento de Flávia Piovesan segundo o qual todos os seres humanos têm direito a ter direitos fundamentais.

²⁴⁴ Neste sentido destacamos as palavras de Silvio Henrique Vieira Barbosa: “Com base na experiência vivida diante do totalitarismo, Hannah Arendt cunhou a definição de cidadania como “o direito a ter direitos”, uma vez que a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não

Neste sentido, Julia Kristeva²⁴⁵ registrou que, segundo Hannah Arendt, a ação nunca é possível de ser realizada em um espaço de isolamento. Em virtude disso, a ação deve ser realizada no “seio da pluralidade”. Cumpre destacar que a paradoxal pluralidade de seres singulares foi analisada por Hannah Arendt:

No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, a e distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornaram-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares.²⁴⁶

Segundo Celso Lafer,²⁴⁷ para Hannah Arendt os cidadãos das *polis* gregas agiam em liberdade, o que significava a possibilidade de participar do espaço público e de fazer uso da palavra e da ação, resultando em uma atividade criativa e criadora.

E, para possibilitar uma melhor compreensão da ação e dos seus desdobramentos, precisaremos apresentar o que significavam o mundo e o nascimento para Hannah Arendt, sendo que ela registrou que:

o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração

é um dado. A cidadania é, assim, algo construído da convivência coletiva, que requer o espaço público.” (BARBOSA, Silvio Henrique Vieira. **Cidadania:** a educação que passa pela TV brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós Graduação em Jornalismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 22).

²⁴⁵ Cf. LAFER, Celso. **Hannah Arendt:** pensamento, persuasão e poder. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 31.

²⁴⁶ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 189.

²⁴⁷ Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I:** a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 80.

de nossa vida tanto no passado quanto ao futuro; preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência.²⁴⁸

Assim, registramos que o mundo representa o espaço físico que comporta ou, talvez seja melhor dizer “suporta” a existência humana, ao lado da existência do demais seres.

A respeito da ocupação da superfície da terra, trazemos à baila os pensamentos de Immanuel Kant, constantes do “Terceiro Artigo Definitivo para a Paz Perpétua”.²⁴⁹ Neste artigo, Immanuel Kant defendeu que os homens têm o direito da propriedade comum da superfície da terra, tendo em vista que eles não se podem dispersar infinitamente e, portanto, têm que se suportar uns aos outros.²⁵⁰

²⁴⁸ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 65. Ainda a respeito da necessidade do mundo, Hannah Arendt esclareceu que a vida humana, enquanto tal, precisa de um mundo tendo em vista que precisa de um lar sobre a terra, enquanto dura esta vida (Cf. ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 262).

²⁴⁹ Cf. KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2002. p. 137 e ss.

²⁵⁰ Para mais informações a respeito desta questão indicamos a leitura do livro de Hannah Arendt intitulado **Lições sobre a filosofia política de Kant** (ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993).

Nas palavras de Mario Sergio Cortella: “Viver é *conviver*, seja na cidade, ainda que em casa ou prédio, seja no país, seja no planeta. A Cida humana é um *condomínio*. E só existe política como capacidade de *convivência* exatamente em razão do condomínio.” (Cf. CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política: para não ser idiota**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010. p. 12).

Immanuel Kant²⁵¹ defendeu, ainda, a idéia de hospitalidade universal, em contraposição à hostilidade. Segundo ele, a hospitalidade seria o direito de um estrangeiro não ser tratado com hostilidade.

Hannah Arendt apontou como uma das questões destacadas por Immanuel Kant a referente à sociabilidade do ser humano, tendo registrado que:

é fato que nenhum homem pode viver sozinho, de que os homens são interdependentes entre si não apenas em suas necessidades e cuidados, mas em sua mais alta faculdade, o espírito humano, que não funcionaria fora da sociedade humana. ‘Companhia é indispensável para o pensador.’²⁵²

Assim, com base nas idéias defendidas por Immanuel Kant, os seres humanos têm o direito de permanecerem aonde se encontram, bem como o direito de se deslocarem pelo planeta Terra, devendo ser tratados de acordo com a hospitalidade universal, aonde quer que se encontrem, e sendo reconhecidos como sujeitos de Direito portadores de uma dignidade humana inata e irrenunciável.²⁵³

²⁵¹ Cf. KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2002. p. 137.

²⁵² Hannah Arendt. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

²⁵³ Destacamos que os retomaremos os ensinamentos de Immanuel Kant sobre a dignidade humana no Capítulo 2 deste trabalho.

Neste sentido registramos que segundo Hannah Arendt²⁵⁴ a denominada descoberta da América²⁵⁵ possibilitou “a exploração de toda a Terra”, marcado pelo mapeamento das terras e dos mares e pelo “apequenamento do globo”.

Insta destacar que os avanços da ciência nos permitiram datar o surgimento do Universo “há pouco menos de 14 bilhões de anos” e que, a vida na Terra, surgiu há aproximadamente quatro bilhões de anos. Especificamente com relação à vida humana, Marcelo Gleiser registrou, ainda, que “os primeiros membro do gênero *Homo* surgiram na África a 4 milhoes de anos atrás e que a inteligência como a conhecemos hoje surgiu há menos de um milhão de anos, estando presente por nem mesmo 0,02% da história da terra.”²⁵⁶

²⁵⁴ Nas palavras de Hannah Arendt: Na verdade, a descoberta do planeta, o mapeamento de suas terras e o levantamento cartográfico de seus mares levaram muitos a nos e só agora estão chegando ao fim. Só agora o homem tomou plena posse de sua morada mortal e enfeixou os horizontes infinitos, tentadora e ameaçadoramente abertos a todas as eras anteriores, para formar um globo cujos majestosos contornos e detalhes geográficos ele conhece como as linhas da própria mão. Precisamente no instante em que descobriu a imensidão do espaço terrestre, começou o famoso apequenamento do globo, até que em nosso mundo, (...), cada homem é tanto habitante da terra como habitante de seu país (ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 260 e seguintes).

²⁵⁵ Insta destacar que a América já era habitada quando os espanhóis chegaram ao referido continente. Neste sentido a destacamos as esclarecedoras palavras de Tzvetan Todorov, “a descoberta da América, ou melhor, dos americanos, (...)” (TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 5).

²⁵⁶ Cf. GLEISER, Marcelo. **Criação imperfeita: cosmo, vida e o código oculto da natureza**. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 24 e seguintes e p. 322.

Com base nestes dados, constatamos que a existência de vida humana inteligente é recente se comparada ao tempo de existência do planeta Terra. Entretanto, ainda assim o ser humano, inúmeras vezes ao longo da história, foi capaz de enxergar no outro, um diferente, um inimigo, um ser merecedor de menos direitos.

Baseado no tão antigo e perigoso discurso “Nós X Os Outros”²⁵⁷ discriminações e violações de direitos foram intensamente perpetradas na história da humanidade, e a busca pela hospitalidade universal,²⁵⁸ defendida por Kant, se faz mais urgente do que nunca.²⁵⁹

Retomando outra das questões estudadas por Hannah Arendt,²⁶⁰ segundo a referida autora o nascimento de um ser humano é um “ato inaugural”, sendo que ele traduz um

²⁵⁷ Nas palavras de Flávia Piovesan: “Ao longo da história as mais graves violações de direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do ‘eu *versus* o outro’, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o ‘outro’ como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão), ou nos campos de extermínio (como no nazismo). Nesta direção, merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância (Cf. PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 48).

²⁵⁸ Cf. KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2002. p. 137.

²⁵⁹ Registramos que voltaremos a abordar a questão da diferença no Capítulo 2 deste trabalho.

²⁶⁰ Assim, segundo Hannah Arendt: “O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele

“novo começo” para cada ser humano, que se caracteriza como ser único, singular e distinto de todos os demais seres humanos.

Insta registrar que Celso Lafer²⁶¹ destacou a originalidade do ponto de partida tomado por Hannah Arendt, a natalidade (e não a mortalidade)²⁶² como categoria central do pensamento político.

Julia Kristeva exaltou o livro “A Condição Humana” tendo registrado que, nele, Hannah Arendt apresentou um “hino à singularidade de cada nascimento”.

não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais.” (ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 191). Neste sentido, se faz necessário registrar que Hannah Arendt associou a morte ao “desaparecimento” (Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005).

²⁶¹ Nas palavras de Celso Lafer: “O primeiro item a ser mencionado é a originalidade do ponto de partida de Hannah Arendt, quando ela afirma que a natalidade, e não a mortalidade, é a categoria central do pensamento político. Com efeito, toda a tradição do pensamento metafísico e religioso gira essencialmente em torno da *meditatio mortis* e a experiência do eterno que este tipo de meditação pode suscitar, é uma experiência que ocorre no singular. (...) Ora, politicamente não existimos isolados, mas coexistimos.” (Cf. LAFER, Celso. **A Política e a Condição Humana**. Texto publicado como posfácio de **A condição humana**. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 348).

²⁶² Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 15.

Ainda nas palavras de Julia Kristeva:

A vida se nos mostra, desde então, como bem extremo, após o desmoronar do sistema de valores. Vida ameaçada, vida desejável: mas que vida? Hannah Arendt viu-se totalmente tomada por esta meditação, desde que, em face dos capôs de dois totalitarismos, ela apostou numa ação política respeitável e reveladora do “milagre da vida”.²⁶³

A ação, segundo Hannah Arendt,²⁶⁴ é a capacidade de fazer algo novo que se renova com cada nascimento. Em virtude disso, se faz necessário garantir a condição humana da natalidade.

Segundo Hannah Arendt, cada nascimento implica uma nova vida singular. E sobre a singularidade dos seres humanos, Fabiano Moraes esclareceu que a forma de conceber o mundo é própria de cada pessoa.²⁶⁵

²⁶³ Ainda a respeito desta questão, Julia Kristeva destacou que o nazismo e o stalinismo são duas vertentes de um mesmo regime: o totalitário, regime este que foi marcado pela negação e pelo desprezo da vida humana, bem como pelo sentimento de inutilidade que permeava o ‘homem de massa’, agravado pelo maciço desemprego e pelos crescentes índices de população (Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 12 e seguintes).

²⁶⁴ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 17.

²⁶⁵ Cf. Ensinamentos apresentados por Fabiano Moraes durante o Curso **Contando com Arte**, realizado na Tapete Mágico entre os meses de fevereiro e novembro de 2007.

Ainda sobre a singularidade dos seres humanos, Marcelo Gleiser registrou: “No inverno do mesmo ano em que nos mudamos para a casa no bosque, fui caminhar com a minha filha sob a luz da Lua cheia. (...) ‘Pai’, ela disse, ‘por que dois flocos de neve nunca são iguais mas todos têm seis pontas? A questão não era nova. O próprio Kepler, em 1611 havia ponderado sobre a belíssima simetria dos flocos de neve. Mas essa era a minha filha, então com seis anos, intuindo um fato essencial: simetrias podem se manifestar nas coisas que vemos, mas não explicam a

A importância da ação e do discurso nas palavras de Hannah Arendt: “É pelo verbo e pelo ato que nós nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento no qual nós confirmamos e assumimos o fato em bruto da nossa aparição física original.”²⁶⁶

É através do discurso no espaço de aparência (espaço público) que cada pessoa expõe os seus pensamentos e demonstra a sua singularidade enquanto ser humano.

incrível diversidade do mundo natural. Cada floco tem seis pontas, como vimos, devido às simetrias da molécula de água e seus arranjos cristalinos. Mas cada floco é uma obra de arte única, esculpido por condições fora do equilíbrio térmico..

‘Os flocos de neve são como pessoas’, respondi. ‘Mesmo que todo mundo tenha dois olhos, duas pernas e uma cabeça, somos todos diferentes, né? E são essas diferenças que tornam a vida interessante. Já pensou se todo mundo fosse idêntico? Se você tivesse a minha cara?’

‘Eca, pai!’

‘Pois é, achei que você não ia gostar muito.’” (GLEISER, Marcelo. **Criação imperfeita**: cosmo, vida e o código oculto da natureza. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 217).

²⁶⁶ Ainda segundo Hannah Arendt, uma vida desprovida de discurso e de ação “está literalmente morta para o mundo; deixa de ser vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens.” (Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 189).

Neste sentido, Júlia Kristeva registrou: “‘É pela narrativa, e não pela língua em si (...) que se realiza o pensamento essencialmente político.’ Por essa ação contada, que é uma narrativa, o homem corresponde à vida, ou perytence à vida na medida em que a vida humana é infalivelmente uma vida política. (...) Para Arendt, a vida política é indissociável de sua narrativa, que faz com que apareçam dcada um (*dokei moi*), seus conflitos, é unicamente na meidda em que essa vida política resiste á sua própria estetização, se concebe como uma ‘atividade’ (*praxis*) irreduzível a seu ‘produto’ (poiêsis) e se deixa partilhar pela pluralidade irreduzível dos viventes.” (KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I**: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 87 e seguintes).

Neste sentido, segundo Julia Kristeva, o espaço da aparência da *polis* demandava aos respectivos cidadãos que comparecessem e demonstrassem as suas respectivas singularidades. Nas palavras desta autora:

O espaço de aparência da *polis* é tal que ele solicita que cada um mostre uma ‘coragem original’, que não é outra coisa senão “o consentimento em agir e em falar”, em deixar o abrigo particular para se expor aos outros e, com eles, “estar pronto para arriscar a revelação”.²⁶⁷

Ainda a respeito do discurso, tomado enquanto “narrativa trabalhada” e “palavra viva”, realizado pelos cidadãos e para os cidadãos na *polis*, Julia Kristeva²⁶⁸ esclareceu que os expectadores eram capazes de desenvolver pensamentos e de criar lembranças, possibilitando que a *polis* grega se caracterizasse como uma “organização criadora de memória e/ou de história(s).” o que possibilitava o compartilhamento das singularidades no espaço público.

Insta destacar que, para Hannah Arendt,²⁶⁹ tanto o poeta quanto o contador de histórias são necessários para aqueles que se dedicam à ação, porque são as

²⁶⁷ Julia Kristeva retomou esta questão algumas vezes no decorrer de seu livro, tendo enfatizado que, para Hannah Arendt, “nós nascemos a cada ato de nosso pensamento.” (Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 76 e seguintes).

²⁶⁸ Cf. KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. p. 77 e ss.

²⁶⁹ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora

histórias contadas, com gloriosas palavras, sobre os feitos dos homens livres que os atos dos homens deixam de “tão ser perecíveis como o metabolismo simples da vida do operário comum.”

Mais uma vez destacamos a importância da palavra. Mas não de qualquer palavra, a importância da palavra organizada, dotada de sentido, capaz de permitir a ordenação dos fatos em um discurso, para que as histórias sejam contadas e compartilhadas; palavras organizadas em um discurso proferido em um espaço público ao qual tinham acesso os seres humanos livres, permitindo as trocas de experiências entre as pessoas ali presentes, como se dava na *ágora* da Grécia Antiga.

Segundo a interpretação de Derwent May,²⁷⁰ Hannah Arendt registrou que, na “Era Moderna”, a possibilidade das pessoas participarem da “esfera da ação” (espaço da aparência ou esfera pública) restou praticamente eliminada da vida de grande parte das pessoas, na medida em que estas vivem dia após dia como empregados resignados.

Ltda, 1988. p. 76. Neste sentido retomamos o fato de Max Arendt, avô de hannah Adendt e importante figura na sua infância, ter sido contador de histórias, conforme já registrado.

²⁷⁰ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 77.

Segundo Derwent May²⁷¹ o livro “A Condição Humana” dirige uma questão relevante ao seu leitor, no sentido de fazer com que este pare para refletir se ele está se deixando atrair por um processo sem propósito, limitado ao trabalho e ao consumo.

Entendemos que reduzir as próprias atividades ao trabalho e ao consumo abrindo mão da ação e, portanto, também do espaço público do discurso e da igualdade entre os seres humanos, implica favorecer o processo de massificação do ser humano e possibilita que novos fenômenos totalitários se instaurem, mesmo que sob outros rótulos.

Neste sentido, o estudo da obra de Hannah Arendt se faz mais atual do que nunca, na luta contra a caracterização do ser humano como supérfluo e descartável.²⁷²

²⁷¹ Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 81.

²⁷² A respeito do perigo totalitário à espreita, mencionamos o documentário **Noite e Neblina**, já abordado no artigo intitulado **A ruptura da lógica do razoável e os eternos caminhantes**: o diálogo entre arte e direito como uma nova forma de construção do saber.

Ressalte-se que o referido documentário apresentou, de forma clara e assustadora, cenas reais filmadas em campos de concentração, locais para onde eram enviados os seres que não se enquadravam nos padrões estabelecidos pela teoria da raça pura ariana e opositores do regime. Análise crítica de **Noite e Neblina**, fonte de preciosas informações e imagens, se faz necessária para que os horrores praticados durante o regime nazista não sejam esquecidos jamais, e para que as reflexões propostas ao final do referido documentário, acerca dos perigos do totalitarismo e do perigo de seu retorno, tema tão debatido por Hannah Arendt em suas obras, configurem tema de permanente debate (Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **A ruptura da lógica do razoável**

Ainda a respeito desta questão, enfatizamos a importância de cada ser humano investir no próprio arcabouço de experiências pessoais que integram o seu Capital Cultural.²⁷³

e os eternos caminantes: o diálogo entre arte e direito como uma nova forma de construção do saber. Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2010).

²⁷³ Esclarecemos que o Capital Cultural é formado pelas experiências pessoais e intransferíveis que possibilitam que cada pessoa adquira novos conhecimentos.

Assistir a um filme de forma crítica, ler um bom livro, ir a parques e museus, fazer uma releitura de obra de arte... Atividades diferenciadas incrementam o Capital Cultural e possibilitam o aumento das capacidades de interpretação, de comunicação e de aprendizado (BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Capital Cultural**. Disponível em: <<http://dicadecapitalcultural.blogspot.com>> Acesso em: 13 jul. 2010).

Sobre o incentivo no investimento no Capital Cultural próprio de cada pessoa, registro que desde 2004 venho desenvolvendo atividades neste sentido.

Entendo que o saber, para ser fomentado, precisa fazer sentido para os alunos. Em virtude disso, desde 2004, trabalho estimulando os alunos a promoverem a integração entre o Direito e outras áreas do saber.

A proposta consiste na realização de atividades transdisciplinares, integrando Arte e Direito como, por exemplo, a releitura de obra de arte, e a leitura e reflexão partindo de uma poesia ou de textos literários. Os materiais propostos para tais atividades são sempre relacionados com o conteúdo da matéria jurídica ministrada.

Como objetivos destas atividades destaco: (i) integrar diferentes áreas do saber, possibilitando a construção de um conhecimento mais amplo e coerente; (ii) promover discussões pertinentes a questões geográficas, questões sociais, questões econômicas; todas elas diretamente relacionadas à questão ambiental; e (iii) Potencializar a conscientização e o aprendizado do Direito Ambiental pelos alunos do Ensino Superior.

Os debates foram (e são) estimulados em sala de aula, provocando a atuação dos alunos, que deixam de comparecer à Faculdade como meros ouvintes, e passam a se perceber como agentes na criação do conhecimento e na realização de mudanças.

Os alunos também começaram a se interessar por novas informações e passaram a buscar novos saberes culturais para compartilhar com os demais. É o conhecimento se multiplicando.

Como resultado desta nova metodologia de ensino registro que o aprendizado se tornou mais interessante, real, concreto e divertido (CF. BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Painel “A Arte como Instrumento de Ensino do Direito Ambiental” Apresentado no 8º Seminário de Educação Ambiental no Ensino Superior promovido pela Arcelor Mittal Tubarão**).

Sobre o Capital Cultural, ainda destacamos as palavras de Gilberto Dimenstein: “Estudos em todo o mundo indicam que um dos diferenciais para explicar o desempenho dos estudantes é o que hoje se chama de “capital cultural”. É algo farto para os ricos, cujos filhos vão a museus e têm biblioteca em casa. Escolas públicas que se destacam exibem, além de foco na leitura, atividades extracurriculares voltadas às artes, ou seja, oferecem chance de expressão e de encantamento com o belo. Num ambiente pedagógico, rap, pagode, funk, qualquer estilo pode ter um efeito tão forte quanto o de um jovem tocando numa orquestra.

Sobre o Capital Cultural, ainda destacamos as palavras de Gilberto Dimenstein:

Estudos em todo o mundo indicam que um dos diferenciais para explicar o desempenho dos estudantes é o que hoje se chama de "capital cultural". É algo farto para os ricos, cujos filhos vão a museus e têm biblioteca em casa. Escolas públicas que se destacam exibem, além de foco na leitura, atividades extracurriculares voltadas às artes, ou seja, oferecem chance de expressão e de encantamento com o belo. Num ambiente pedagógico, rap, pagode, funk, qualquer estilo pode ter um efeito tão forte quanto o de um jovem tocando numa orquestra. O baixo capital cultural é uma das explicações para o fato de estarmos, segundo o IDH divulgado na semana passada, tão mal na questão da educação, mesmo em comparação com nações da América Latina de renda inferior à nossa.²⁷⁴

Assim, registramos que aprimorar o “Capital Cultural” implica investir na própria singularidade, na contramão do processo de pasteurização cultural.²⁷⁵

O baixo capital cultural é uma das explicações para o fato de estarmos, segundo o IDH divulgado na semana passada, tão mal na questão da educação, mesmo em comparação com nações da América Latina de renda inferior à nossa.” (DIMENSTEIN, Gilberto. Vale-tudo. **Folha de S. Paulo**. p. C6, 07 nov. 2010).

²⁷⁴ DIMENSTEIN, Gilberto. Vale-tudo. **Folha de S. Paulo**. p. C6, 07 nov. 2010.

²⁷⁵ Nas palavras de Jorge Forbes, trata-se de uma "sociedade customizada" (FORBES, Jorge. **Os perigos de tudo poder**. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/artigo-publicado-na-revista-psique-n-54-junho-2010.html>>. Acesso em: 24 ago. 2010).

Registramos que o processo de pasteurização cultural baseia-se no homem de massa como “receptor” e é intensamente incentivado por inúmeros programas de televisão. As novelas são programas criadores de moda. Neste sentido, destacamos; por exemplo, que a procura de aulas de balé por adultos cresceu muito com a entrada da novela **Páginas da Vida** (Cf. Balé para Adultos. **A Gazeta**. p. 8, 22 out. 2006); a procura por aulas de *pole dance* aumentou vertiginosamente em virtude da novela **Duas Caras** (Cf. Mattos, Laura. Dança de *strippers* é a nova onda de academias comportadas. **Folha de S. Paulo**. 02 dez. 2007); e a cor do esmalte é baseada nas unhas de personagens de **Beleza Pura** (Cf. Mulheres aderem ao estilo colorido das unhas de Rakelli. **A Gazeta**. p. 7, 20 ago. 2008). Destacamos, ainda que programas sem nenhum conteúdo cultural sério ganham cada vez mais destaque (e audiência). Neste sentido, sugerimos a leitura do artigo Pão e Circo, escrito por João Ubaldo Ribeiro (Cf. RIBEIRO, João Ubaldo. Pão e Circo. **O Estado de S. Paulo**. p. D3, 07 set. 2008).

Vale, ainda, destacar que muitas Crianças gastam uma boa parte do seu tempo em frente à televisão, assistindo a programas dos mais variados e, muitas vezes, impróprios. Há estudos que

Defendemos que, paralelamente ao desenvolvimento do Capital Cultural, os seres humanos devem investir no desenvolvimento do Capital Social²⁷⁶ que se estabelece entre as pessoas integrantes de uma família, de uma sociedade e de um planeta.²⁷⁷

Assim, é possível conhecer e reconhecer as singularidades dos seres humanos sem que se caia no individualismo, que só permite que cada um enxergue a si próprio.

comprovam que o excesso de televisão causa danos às Crianças, inclusive ao seu sistema cognitivo. Dados assustadores da ONU revelam que “93% das crianças do mundo têm acesso à televisão e passam pelo menos 50% mais tempo ligadas ao aparelho do que em qualquer atividade não escolar.” (RACY, Sonia. Superávit de atenção: é em frente a um aparelho de TV que as crianças gastam boa parte de seu dia. **Tam nas nuvens**. p. 42)

Em virtude do exposto, cabe aos pais, ou responsáveis, limitar o acesso quantitativo e qualitativo das Crianças à televisão, propondo, alternativamente, programas mais saudáveis e que possibilitem momentos de convívio afetivo e que promovam o enriquecimento de Capital Cultural de todos os envolvidos.

Em seu livro intitulado **Sobre a Brevidade da Vida**, Sêneca já nos lembrava que a vida é breve e que precisamos escolher o que fazer com o tempo que é concedido a cada um de nós (Cf. SÊNECA, Lúcio Anneo. **Sobre a brevidade da vida**. Trad. Lúcia Sá Rebello, Hellen Itanajara Neves Vranas e Gariel Nocchi Macedo. Porto Alegre: L&PM. 2008).

²⁷⁶ Registramos que o Capital Social está relacionado à qualidade das relações que se estabelecem entre as pessoas e as instituições de uma determinada comunidade. O ideal é que o Capital Social seja permeado pela confiança e pela solidariedade possibilitando o desenvolvimento de um grupo organizado formado por cidadãos planetários engajados (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola**: passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 14).

²⁷⁷ Neste sentido destacamos as palavras de Gilberto Dimenstein: “Na semana passada, uma pequena cidade chamada Cajuru, no interior de São Paulo, ao se tornar uma das campeãs brasileiras de qualidade de ensino mostrou como funciona essa vacina dentro das escolas.

Com apenas 20 mil habitantes, Cajuru desenvolve um esforço para envolver os pais na vida acadêmica dos filhos, promovendo festas, sessões de cinema e teatro, além de feiras pedagógicas. Há funcionários na prefeitura especialmente encarregados de acompanhar as faltas e as notas dos alunos. Visitam as famílias para encontrar soluções. Se não funcionam, aciona-se a Justiça.

Não é novidade o que acontece em Cajuru. Comunidades com boas redes de relacionamento geram um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, aliás, um dos efeitos das religiões, como mostrou a investigação da Unifesp, é produzir exatamente o sentido de pertencimento em contraposição à sensação de marginalidade. É o que se chama de capital social.” (DIMENSTEIN, Gilberto. A Bolsa Família 2.0. **Folha de S. Paulo**. p. C10. 11 jul. 2010).

Registramos que a experiência da ONG Cidade Escola Aprendiz, escolhido como objeto do Estudo de Caso deste trabalho, desenvolve suas atividades exatamente neste sentido, conforme abordaremos no subitem 6.3.2 do presente trabalho.

Isto porque as redes sociais entre as pessoas e as redes entre as pessoas e as instituições resulta fortalecida quando o Capital Social é desenvolvido, o que é cada vez mais necessário para a coexistência dos seres humanos no planeta Terra.²⁷⁸

Neste sentido cabe registrar que a Hannah Arendt elevou, ainda, a condições da existência humana: “própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade a pluralidade e o planeta Terra (...)”.²⁷⁹ E a pluralidade humana implica a alteridade, o reconhecimento do outro.

Diante do exposto registramos que, como resultado de anos de estudos da “ruptura da lógica do razoável”, Hannah Arendt apresentou uma proposta de reconstrução, tendo cunhado o conceito de cidadania como o “direito a ter direitos”.²⁸⁰

Insta destacar que Celso Lafer esclareceu que a concepção da cidadania de Hannah Arendt, como o “direito a ter direitos”, resultou da adoção da cidadania como

²⁷⁸ Registramos que este assunto será retomado no Capítulo 6 deste trabalho.

²⁷⁹ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 19.

²⁸⁰ Celso Lafer esclareceu que a concepção da cidadania como o “direito a ter direitos” resultou da adoção da cidadania como instrumento de acesso à igualdade a ao espaço público, sendo os direitos, todos eles, “*construídos*” e não “*dados*” (Cf. LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: a contribuição de Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a05.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2010. p. 56).

instrumento de acesso à igualdade a ao espaço público, sendo os direitos, todos eles, “*construídos*” e não “*dados*”.²⁸¹

Ainda segundo Celso Lafer: “é este acesso ao espaço público – o direito a pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.”²⁸²

Assim reiteramos que, segundo Hannah Arendt,²⁸³ a garantia do nascimento de cada nova pessoa representa a esperança; e o discurso, segundo a mencionada autora, permite que novos inícios se estabeleçam no espaço de aparência.

Nesse sentido, registramos que Hannah Arendt²⁸⁴ defendeu, ainda, que o discurso permite a diferenciação das pessoas no espaço público e que os conceitos políticos estão sediados na pluralidade, na diversidade e nas limitações mútuas.²⁸⁵

²⁸¹ Cf. LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos:** a contribuição de Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a05.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2010. p. 64-65.

²⁸² Cf. LAFER, Celso. **Hannah Arendt:** pensamento, persuasão e poder. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 114.

²⁸³ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

²⁸⁴ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 75.

²⁸⁵ Cf. ARENDT, Hannah. Karls Jaspers: cidadão do mundo? In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 75.

Para Hannah Arendt²⁸⁶ o verdadeiro poder só existe nos casos em que os homens agem livremente juntos, aceitando as decisões, de maneira consensual, após a realização de livres discussões. Assim, segundo Hannah Arendt, “Estar ‘no poder’ significa receber poder dos outros homens.”

1.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA CIDADANIA

Conforme já registrado, tomamos o conceito grego de cidadania como ponto de partida e primeiro referencial teórico deste trabalho tendo em vista a importância que o mesmo assumiu ao longo dos séculos, servindo de inspiração para a consolidação do ideal democrático Ocidental em diversos países, inclusive no Brasil, conforme analisado no subitem 1.1.1.

Não obstante a relevância alcançada pelo conceito grego de cidadania, não deixamos de registrar no mencionado subitem 1.1 deste trabalho que se tratava de um conceito limitado de cidadania, pois excluía a maior parte das pessoas

²⁸⁶ MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 76.

representadas, por exemplo, pelos grupos compostos por mulheres, por crianças e adolescentes,²⁸⁷ e por estrangeiros.²⁸⁸

Depois de uma detalhada análise, registramos que eram considerados como cidadãos atenienses os homens livres nascidos na referida cidade-estado e detentores de bens que possibilitassem que os mesmos se dedicassem, na companhia de outros cidadãos no espaço público, à condução da *polis*.²⁸⁹

Cumpramos destacar que o conceito ateniense de cidadania estava estreitamente ligado ao exercício de direitos políticos em Atenas, e que, na Antiguidade Clássica, embora não existisse ainda a figura do Estado, a cidadania também tinha uma ligação com o lugar de nascimento do cidadão, tendo em vista que os nascidos fora

²⁸⁷ Cumpramos registrar que os termos criança e adolescente ainda não existiam na Grécia Antiga, conforme analisaremos no subitem 2.2.1. Entretanto, neste trabalho, utilizamos os referidos termos para nos referirmos aos seres humanos de até doze anos incompletos e aos seres humanos de doze a dezoito anos incompletos, respectivamente.

²⁸⁸ O termo estrangeiro foi usado para fazer referência a todos os seres humanos que tivessem nascido fora do território de uma determinada *polis* grega, tendo em vista que o território da cidade-estado era considerado sagrado, conforme analisamos no subitem 1.1.1.

²⁸⁹ Reiteramos que o desenvolvimento tanto da democracia quanto da cidadania ateniense só foram possíveis em virtude do sistema escravocrata que existia na Grécia Antiga. Assim, enquanto o cidadão se dirigia à *ágora* para agir em espaço público fazendo uso do discurso, os escravos e as mulheres, por exemplo, ficavam restritos ao espaço privado, realizando o trabalho do dia-a-dia, necessário para a manutenção da *polis*, conforme análise no Capítulo 1 (Cf. MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988. p. 14).

do espaço físico correspondente a esta cidade-estado não eram considerados como cidadãos.²⁹⁰

Insta, ainda, destacar que os cidadãos gregos podiam perder esta condição como consequência da aplicação da *atímia*,²⁹¹ penalidade que os condenava ao exílio e ao desterro de sua terra pátria, conforme já analisado anteriormente.

Os séculos se passaram e a formação dos Estados Nacionais trouxe, como uma de suas consequências, uma mais clara delimitação das fronteiras estatais, bem como o desenvolvimento do conceito de nacionalidade.

Em virtude destas transformações atualmente a nacionalidade pode ser compreendida como um vínculo jurídico-político que liga um indivíduo a determinado Estado, fazendo com que esse indivíduo passe a integrar o povo desse Estado e, em razão disso, desfrute de determinados direitos e se submeta a obrigações específicas.²⁹²

²⁹⁰ Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 215 e ss.

²⁹¹ Cf. COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 218.

²⁹² Cf. LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. São Paulo: Editora Método, 2003. p. 349. Vale destacar que um dos critérios utilizados até hoje em muitos países para a atribuição da nacionalidade é o *jus soli*, critério este que leva em conta o local de nascimento de uma pessoa.

Vale reiterar que, em regra, a nacionalidade é um dos pressupostos para a aquisição da cidadania,²⁹³ se a cidadania for considerada meramente do ponto de vista técnico.

Assim, adotando o ponto de vista técnico, uma vez cancelada a nacionalidade, uma das inúmeras e graves conseqüências é a respectiva perda de cidadania, com a conseqüente perda do acesso aos direitos políticos.²⁹⁴

Vale destacar que não só aos gregos, na Antiguidade, era permitida a perda da nacionalidade. Recentemente também foram verificados inúmeros exemplos desta complexa possibilidade de perda.

Neste sentido Celso Lafer destacou que o cancelamento, em massa, da nacionalidade, determinado por motivos políticos foi instaurado pelo Regime

Neste sentido e a título de exemplo citamos que o artigo 12, I, “a” da Constituição Federal brasileira de 1988 dispõe que é considerado brasileiro nato aquele que nasce na República Federativa do Brasil, ainda que seja filho de pais estrangeiros, desde que nenhum deles esteja a serviço de seu país.

²⁹³ A título de exemplo citamos a “quase nacionalidade” mencionada anteriormente neste trabalho.

²⁹⁴ As conseqüências da perda da nacionalidade já foram analisadas anteriormente tendo constituído meu objeto de estudo durante o Mestrado. Para maiores informações a respeito do cancelamento coletivo da nacionalidade na Alemanha nazista sugerimos a leitura do livro **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007).

Soviético que, em 1921, determinou o cancelamento da nacionalidade de todos os russos que tivessem deixado o país após a revolução bolchevique sem a autorização do governo.²⁹⁵

Já a Alemanha Nazista, com a elaboração das denominadas Leis de Nuremberg, promoveu o cancelamento automático da nacionalidade dos judeus alemães, também em uma tentativa de enfatizar a descartabilidade deste grupo de pessoas, conforme já analisado no subitem 1.1.2.²⁹⁶

Ainda a respeito desta possibilidade perda de nacionalidade, Hannah Arendt citou o exemplo da proposta norte-americana de cancelamento de nacionalidade dos cidadãos que fossem comunistas. Neste sentido a referida autora destacou que a medida de cancelamento em massa da nacionalidade ultrapassou a fronteira de estados totalitários e alcançou “até as democracias livres”.²⁹⁷

²⁹⁵ Cf. LAFER, Celso **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 143.

²⁹⁶ Vale destacar que, mesmo antes da elaboração das denominadas Leis de Nuremberg o governo alemão tinha determinado que os judeus alemães que saíssem do país sem a devida autorização perderiam automaticamente a sua nacionalidade. Foi o que aconteceu com Hannah Arendt, conforme já mencionado no item 1.1.2 deste trabalho.

²⁹⁷ ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Vale registrar que este entendimento, de privar de sua cidadania as pessoas consideradas como inimigas do Estado, teve seu fôlego revogado no Pós 11 de setembro de 2001, em especial com o desenvolvimento do denominado “Direito Penal do Inimigo”, teoria desenvolvida por Gunther Jakobs e Manuel Cancio Meliá e suas variantes. Para mais informações sobre esta teoria indicamos a leitura do livro homônimo (JAKOBS, Günter, MELIÁ, Manuel Cancio. **Direito**

Diante da fragilidade da cidadania, enquanto um atributo considerado tecnicamente, ligado ao exercício de direitos políticos e facilmente retirável de determinados grupos apresentamos, no subitem 1.1.2, o segundo referencial teórico adotado neste trabalho, qual seja o conceito de cidadania de Hannah Arendt enquanto o “direito a ter direitos”.²⁹⁸

Conforme já mencionado, o conceito de cidadania proposto por Hannah Arendt implicou uma democratização do alcance da mesma, tendo em vista que todos os seres humanos, independentemente de qualquer circunstância, passaram considerados como pessoa e, portanto, passaram a ser titulares de direitos humanos.²⁹⁹

Penal do Inimigo: noções e críticas. Trad. André Luiz Callegari e Nereu José Giacomolli. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005).

²⁹⁸ Nas palavras de Gilberto Dimenstein: “O direito a ter direitos é uma conquista da humanidade. (...) Foi uma conquista dura.” (DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 13).

²⁹⁹ Registramos que há uma forte relação entre o processo de internacionalização e universalização dos direitos humanos e esta mudança no conceito de cidadania. Neste sentido, sugerimos a leitura do artigo de Flávia Piovesan intitulado **O direito internacional dos direitos humanos e a redefinição da cidadania no Brasil** (PIOVESAN, Flávia. **O direito internacional dos direitos humanos e a redefinição da cidadania no Brasil**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004).

Isto quer dizer que, tomando por base o conceito de cidadania de Hannah Arendt, todos os seres humanos habitantes do planeta Terra têm direitos fundamentais que devem ser conhecidos, observados, exercidos e respeitados.

Assim, reiteramos que todos os seres humanos, incluídos neste grupo as crianças e os adolescentes,³⁰⁰ independentemente de qualquer outro fator, são sujeitos de Direito e devem ser respeitados como tal.

Vala, ainda, reiterar que o conceito de cidadania de Hannah Arendt enquanto o “direito a ter direitos” está relacionado a uma ampliação nos direitos titularizados pelos seres humanos.³⁰¹

Destacamos, assim, que, com o conceito de “direito a ter direitos”, a cidadania deixou de se referir apenas aos direitos políticos. Neste sentido vale registrar que o alcance da cidadania foi ampliado a partir da segunda metade do século XX.

³⁰⁰ Neste sentido, Gilberto Dimenstein registrou: “Atualmente, aprimoram-se cada vez mais os direitos das crianças, os seres mais frágeis e desprotegidos da sociedade.” (DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 16.

³⁰¹ Cumpre destacar que esta ampliação do número de sujeitos de Direito foi acompanhada pela ampliação do rol dos próprios direitos humanos no Pós-Segunda Guerra Mundial, ampliação de direitos esta que será analisada no Capítulo 2.

Nas palavras de Silvio Buarque Vieira Barbosa:

Cidadania é um termo que deve ser entendido não mais tão somente no sentido estrito de concessão de direitos políticos (votar e ser votado), como definido pelo Dicionário Acadêmico de Direito - “*vínculo político que liga o indivíduo ao Estado e que lhe atribui direitos e deveres de natureza política*” - mas num leque muito mais amplo, que abrange os direitos civis (direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade), consagrados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, e os sociais (ao trabalho, à educação, enfim, os garantidores da participação do indivíduo na riqueza coletiva), que englobam tudo o que diz respeito ao interesse público, ao bem estar da sociedade, como os direitos à saúde, à moradia, ao trabalho, à segurança, à educação.³⁰²

Reiterando, de acordo com o conceito de cidadania como o “direito a ter direitos”, o ser humano adquiriu a condição de cidadão pelo simples fato de pertencer à espécie humana.

Este foi um enorme avanço, mas não significou um fim no processo de democratização da cidadania. Era (e ainda é) preciso que os cidadãos se tornassem responsáveis por seus atos e por suas escolhas, percebendo que além dos direitos, eles tinham (e têm) deveres.

³⁰² BARBOSA, Silvio Henrique Vieira. **Cidadania:** a educação que passa pela TV brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós Graduação em Jornalismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Assim, partindo do conceito de cidadania apresentado por Hannah Arendt e desenvolvendo a necessidade de ações responsáveis pelos seres humanos, Hazel Henderson desenvolveu, mais recentemente, a idéia de cidadania planetária, conforme será apresentado a seguir, após um breve histórico da vida desta.

Vale registrar que Hazel Henderson nasceu em 1933 na cidade de Bristol, localizada na Inglaterra.³⁰³

Desde cedo ela desenvolveu uma atitude muito questionadora e um apreço muito grande pelo “verdadeiro diálogo”, herança das lições de seu pai e de sua mãe.³⁰⁴

Em virtude de sua sede de aprendizado, Hazel Henderson³⁰⁵ registrou que lia o tempo todo e que decidiu viajar para conhecer o mundo e aprender o máximo possível com as suas experiências.

³⁰³ Vale destacar que a própria Hazel Henderson destacou que Bristol era uma cidade muito poluída e que, quanto maior a poluição, mais ela tossia. Este fato na vida de Hazel Henderson foi relevante para a fundação do grupo Cidadãos pelo Ar Puro, conforme se verá adiante (Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária**: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 55.

³⁰⁴ Hazel Henderson destacou que, para que o verdadeiro diálogo se estabelece, é necessário que uma parte conheça bem a outra parte, bem como que as partes ouçam atentamente o que os demais envolvidos têm para dizer.(Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária**: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 21 e ss.

³⁰⁵ A referida autora destacou a importância da leitura. Nas palavras de Hazel Henderson: “Não há nada que seja mais interativo que um livro.” (Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária**: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 46).

Em 1956 ela se mudou para Nova Iorque, cidade em que viveu nos anos seguintes.³⁰⁶

Ela se casou e teve uma filha e, a princípio, se dedicou a cuidar da casa, do casamento, do marido, e da filha, mas percebeu que a vida dela poderia ser muito mais do que as atividades restritas à esfera privada,³⁰⁷ que em muito se assemelhava ao espaço que era destinado às mulheres na Grécia Antiga, conforme analisado no subitem 1.1.1. Nas palavras de Hazel Henderson:

Uma das maiores influências foi Betty Friedan, líder do movimento para a liberação das mulheres, que escreveu *The Feminine Mystique* (A mística feminina). Deparei com este livro no ano de 1963, antes de iniciar a campanha Cidadãos pelos Ar Puro. Ela conversou comigo por intermédio daquele livro, assim como também dialogou com tantos milhões de mulheres nos Estados Unidos. Lá estávamos nós, sentadas em nossas casinha, ouvindo as pessoas nos dizerem que as coisas mais importantes eram cozinhar bem, cuidar da casa e tudo o mais que estivesse relacionado. Mas eu sabia que minha vida era muito mais do que isso, e ainda assim me sentia culpada, pois tinha filha e marido.³⁰⁸

³⁰⁶ Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável.** São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 39 e ss.

³⁰⁷ Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável.** São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 54.

³⁰⁸ IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável.** São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 52.

Hazel Henderson registrou que quando sua filha, Alexandra, tinha cinco anos, ela voltava da pracinha aonde brincava coberta de fuligem que só saía do seu corpo depois de esfregado durante o banho.³⁰⁹

Este *deja vu* fez com que a mencionada autora se lembrasse de sua própria infância na poluída cidade de Bristol, bem como das conseqüências do episódio que ficou conhecido como a grande poluição, em que em apenas uma semana mais de quatro mil pessoas morreram em Londres em razão dos elevados índices de poluição. Diante disso, Hazel Henderson decidiu começar a escrever para autoridades locais para obter mais informações sobre os níveis de poluição. Depois de algumas cartas e muita insistência Hazel Henderson conseguiu com fazer com que os índices de poluição de Nova Iorque fossem divulgados “em todas as estações de TV e muitas emissoras de rádio e jornais locais”. Em virtude deste fato, muitas pessoas passaram a se conscientizar a respeito do assunto.³¹⁰

³⁰⁹ Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável.** São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 39 e ss.

³¹⁰ Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável.** São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 55 e ss.

Durante muito tempo Hazel Henderson estudou sobre o assunto, mas teve as suas idéias desprezadas.³¹¹ Em alguns casos, economistas fizeram uso do fato de se tratar de uma mulher falando de Economia para desqualificar o posicionamento de Hazel Henderson.³¹² Outro artifício utilizado para desqualificar as suas idéias foi a remessa de cartas acusando-a de ser comunista.

Estes fatos só fizeram com que a sede de conhecimento de Hazel Henderson aumentasse, incentivando-a mais e mais a estudar. Atualmente Hazel Henderson é uma das principais economistas e futurólogas pacifistas do mundo.³¹³

³¹¹ Hazel henderson citou um episódio emblemático do desprezo que enfrentou: “Num programa de televisão, um economista que estava sentado ao meu lado disse: ‘Ela é uma mulher bonita, mas não entende nada de economia.’ Eu não pensava em desistir. Aquelas críticas somente me fizeram decidir estudar mais. Depois, quando encontrei aqueles jornalistas novamente, eu sabia o suficiente de economia para refutar o argumento deles. Eu sempre comprava livros e mais livros e estudava ainda mais , adotando perspectivas mais disciplinares que também desafiassem a economia.”(Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária**: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 55 e ss.

³¹² A respeito da discriminação contra as mulheres, destacamos os ensinamentos de Nancy Fraser, que dispôs: “Assim, uma das principais características da injustiça de gênero é o androcentrismo: um padrão de valor cultural institucionalizado que privilegia traços associados à masculinidade, enquanto deprecia tudo o que codifica o feminino. O resultado é interpretar mulheres e meninas como outras subordinadas e deficientes que não podem participar como iguais na vida social.” (FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 175). A respeito da acusação de ser uma comunista, vale lembrar que, durante a Guerra Fria, quaisquer pessoas que questionassem os posicionamentos do governo dos Estados Unidos da América recebiam esta acusação.

³¹³ Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária**: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005.

Vale lembrar que o debate sobre o futuro da humanidade foi ampliado diante da real possibilidade de extinção da raça humana, atestada pelo uso de armas nucleares.³¹⁴

Neste sentido destacamos os ensinamentos de Aldous Huxley,³¹⁵ segundo o qual o homem encontrou abundância no seu Planeta ao longo dos séculos, mas em quase todas as situações devastou o que havia encontrado.

Hazel Henderson³¹⁶ registrou que, nas décadas que se seguiram ao encerramento da Segunda Guerra Mundial, o número de excluídos aumentou vertiginosamente, e os intensos processos de industrialização exauriram e poluíram vários ecossistemas impactando na vida, na saúde e no bem-estar dos seres humano.³¹⁷

³¹⁴ HENDERSON, Hazel. **Além da globalização: modelando uma economia global sustentável**. Trad. Maria José Scarpa. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 10.

³¹⁵ Na seqüência Aldous Huxley registrou que o ser humano tem vivido no planeta terra como um parasita desprovido de juízo, tendo em vista que destrói o seu hospedeiro (que, no caso, é o próprio planeta) (Cf. HUXLEY, Aldous. **A situação humana**. Trad. Lya Luft. 4. Ed. São Paulo: Globo. 1992. p. 23 e seguintes).

³¹⁶ A título de exemplo, vale destacar o alarmante dado apresentado por Hazel Henderson, segundo a qual, de acordo com o Índice do Planeta Vivo, cerca de 30%da capacidade produtiva da natureza se perderam no espaço de uma geração (Cf. HENDERSON, Hazel. **Além da globalização: modelando uma economia global sustentável**. Trad. Maria José Scarpa. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 10 e seguintes).

³¹⁷ Neste sentido, destacamos as palavras de Jalaluddin Rumi: “Onde houver uma fonte de água pura, homens, abelhas e formigas se reunirão.” (RUMI Apud SHAH, Saira. **A filha do contador de histórias: uma jornada aos confins do Afeganistão**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 9).

Hazel Henderson³¹⁸ defendeu, ainda, a necessidade da “transição das sociedades industriais em direção á sustentabilidade social e ecológica”, destacada pelo acesso à informação, livre do “*apartheid* digital”, e marcada pelo comércio consciente.

Não podemos deixar de mencionar a maneira distorcida forma como o processo de globalização vem se desenvolvendo nos últimos anos. A respeito desta questão, Flávia Piovesan³¹⁹ destacou que o processo de globalização vem sendo ditado pelos países hegemônicos em detrimento dos países periféricos.

Flávia Piovesan³²⁰ destacou, ainda, a necessidade de uma globalização que diminua as assimetrias globais, possibilitando o exercício do direito ao desenvolvimento e a redução da pobreza que, segundo a Organização Mundial da Saúde, ainda é a principal *causa mortis*.

Os cidadãos, para se tornarem “cidadãos planetários” têm que se informar, têm que tomar conhecimento do que acontece no local, na região e no mundo aonde eles

³¹⁸ Neste sentido, Hazel Henderson registrou que esta transição está sendo realizada de forma desordenada. HENDERSON, Hazel. **Além da globalização: modelando uma economia global sustentável**. Trad. Maria José Scarpa. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 20.

³¹⁹ PIOVESAN, Flávia. **A globalização e seus efeitos excludentes: serão respeitados os direitos humanos nos próximos 50 anos?** Disponibilizado em: <<http://www.iedc.org.br/publica/dialogando/piovesan.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2006.

³²⁰ PIOVESAN, Flávia. A história de um combate sem fim. **O Estado de S. Paulo**, p. J5, 14 dez 2008.

moram. Mais do que isso. Eles têm que agir, buscando soluções para problemas globais que atingem pessoas nas mais variadas latitudes do planeta, buscando reconectar-se com este mundo que os abriga e os acolhe, respeitando os seus semelhantes e protegendo a fauna e a flora planeta Terra.

Neste sentido, vale destacar que Hazel Henderson registrou: “Sejam como forem ou qual o seu modo de vida, todas as pessoas são sagradas para mim. São sagradas porque possuem essa centelha de vida.”³²¹

Mesmo autores que não enxergam um elemento sagrado unificador, como Marcelo Gleiser,³²² defendem uma maior conexão entre a vida e a Terra, sendo esta a nossa “casa planetária”.

³²¹ IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária**: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 40.

³²² Sobre a ligação entre a vida e a Terra, Marcelo Gleiser esclareceu que no momento em que a vida surgiu no planeta, “há aproximadamente quatro bilhões de anos, a sua história e a da Terra tornaram-se uma só. (...) A vida e a terra são uma só. Disso nunca devemos nos esquecer. (...) A busca por outras terras é uma busca por nossas origens. Ao olharmos para o Universo, descobrimos quem somos. Aprendemos muito nos últimos anos, o suficiente para transformar por completo o modo como pensamos sobre nós mesmos e sobre a nossa casa planetária” (GLEISER, Marcelo. **Criação imperfeita**: cosmo, vida e o código oculto da natureza. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 223 e seguintes).

Neste sentido destacamos que Marcelo Gleiser propôs a adoção do humanocentrismo. Nas palavras do referido autor:

Será que devemos menosprezar a humanidade se não for parte de um “grande plano da Criação?” Será que devemos menosprezar o Universo se não existir um código oculto na natureza, um conjunto de leis que explica todas as facetas da realidade? Eu diria que não. Pelo contrário, a ciência moderna, ao mesmo tempo que mostra que não existe um grande plano da Criação, propõe a humanidade no centro do cosmo. Podemos mesmo chamar de ‘humanocentrismo’. Talvez não sejamos a medida de todas as coisas, como propôs o grego Protágoras em torno de 450 a.C., mas somos as coisas que podem medir. Enquanto continuarmos a nos questionar sobre quem somos e sobre o mundo em que vivemos, nossa existência terá significado.³²³

Por fim, destacamos que, segundo Hazel Henderson, o “cidadão planetário” deve estar sempre munido de algumas características, dentre as quais destacamos as seguintes: (i) a persistência; (ii) a busca contínua do contato com as pessoas; (iii) a raiva justa (sempre não-violenta, ligada à idéia de justa indignação em reação a comportamentos cruéis ou desumanos); (iv) a busca por conhecer os problemas graves para todos, e (v) o esforço de tornar aparentes os problemas graves, para que outras pessoas possam se conscientizar e agir.³²⁴

³²³ GLEISER, Marcelo. **Criação imperfeita: cosmo, vida e o código oculto da natureza**. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 16.

³²⁴ Hazel Henderson destaca que a raiva contra injustiças sociais é estimuladora e energizante e deve ser transformada em forma motriz para que as reformas necessárias sejam feitas (Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável**. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 59 e seguintes).

Nesta tese jurídica trabalhamos com o direito dos seres humanos a ter direitos e deveres, que se revelou na idéia da cidadania planetária de Hazel Henderson, e que contribuiu, de maneira relevante, para que novos passos fossem dados para a consolidação do processo de democratização da cidadania.

Com a difusão do conceito de cidadania planetária, Hazel Henderson foi possível notar uma maior complexidade do papel dos cidadãos planetários, que não só são detentores de direitos, como também de deveres.

Destacamos que, dentre os deveres dos cidadãos planetários, encontra-se, inclusive, o dever de escolher bem e conscientemente os seus representantes, no democrático exercício do direito ao voto.³²⁵

Cabe, também, aos cidadãos planetários, o dever de acompanharem os feitos dos representantes que forem eleitos, e enxergando-os como os seus representantes, e não como benfeitores populistas que fazem favores à população brasileira.³²⁶

³²⁵ Nas palavras de Fábio Colletti Barbosa: “Mal passamos 30 dias das eleições legislativas e já há gente que não se lembra em quem votou. Isso não acontece por acaso, mas sim porque não estamos acostumados a exercer plenamente a nossa cidadania.” (BARBOSA, Fábio Colletti. Direitos e deveres. **Folha de S. Paulo**. p. B7, 07 nov. 2010).

³²⁶ Em artigo publicado próximo às eleições presidenciais de 2010, Gilberto Dimenstein fez um alerta para a forma como os eleitores estão sendo infantilizados pelos candidatos à Presidência da República. Trata-se, segundo Gilberto Dimenstein de uma jogada de marketing baseada “na lógica do acolhimento familiar”. Em virtude desta lógica, os eleitores são apresentados como uma

O exercício diário da cidadania planetária exige atenção, comprometimento e implica a adoção do Princípio da Responsabilidade,³²⁷ em substituição ao Princípio do Prazer,³²⁸ tão em voga nesta “líquida sociedade”.³²⁹

Por fim, reiteramos que os direitos humanos previstos nos instrumentos jurídicos, internacionais e nacionais representam o reconhecimento jurídico expresso destes direitos. Assim, é preciso que os cidadãos planetários conheçam os seus direitos e deveres.

“criança recebendo a proteção de um pai, em vez de um governante atendendo a um cidadão que paga impostos.”

Trata-se de um retrocesso enorme no processo de democratização da cidadania que não pode passar em branco, sem que ninguém tome conhecimento e tome atitudes contra esta “infantilização da cidadania”. Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. Papai Lula, mamãe Dilma, titio Serra. **Folha de S. Paulo**. p. C8, 22 ago. 2010).

³²⁷ Nas palavras de Jorge Forbes: "toda ação é arriscada e inclui a responsabilidade do sujeito." E, ainda nas palavras deste autor: "Um dos melhores livros sobre uma nova ética necessária para esses tempos pós-modernos, *Princípio da Responsabilidade*, de Hans Jonas, defende a ideia, sensível a todos, que pela primeira vez na história da humanidade, por causa do imenso avanço da tecnologia, o homem pode mais do que deseja. Se antes o limite do que queríamos era dado pela possibilidade dos meios disponíveis, ou seja, pela impossibilidade de se obter tudo o que se pretendia, hoje não, a oferta de meios é muito maior que a possibilidade de utilização. Mais evidente que no domínio da genética, esse problema já se nota nas aberrações de cirurgias plásticas feitas em série, criadoras de robôs esticados, ou em dermatologias cosméticas responsáveis pelas caras de bruxa ou de paisagem, botocadas além de qualquer sentido estético." (FORBES, Jorge. **Os perigos de tudo poder**. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/artigo-publicado-na-revista-psique-n-54-junho-2010.html>>. Acesso em: 24 ago. 2010).

³²⁸ Para mais informações a respeito do Princípio do prazer e o Princípio da responsabilidade, sugerimos a leitura do nosso texto intitulado **Efeito prismático dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Maria Garcia** (Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. Efeito prismático dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Maria Garcia. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. São Paulo, ano 18, n. 72, jul.-set. / 2010. p. 291-320).

Nas palavras de Jorge Forbes: "toda ação é arriscada e inclui a responsabilidade do sujeito." (FORBES, Jorge. **Os perigos de tudo poder**. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/artigo-publicado-na-revista-psique-n-54-junho-2010.html>>. Acesso em: 24 ago. 2010).

³²⁹ Cf. BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

E é necessário, também, que os cidadãos planetários exerçam os seus direitos e cumpram os seus deveres,³³⁰ bem como exijam que todos os sujeitos de Direito – inclusive os Estados – respeitem estes direitos, sob pena, nas palavras de Gilberto Dimenstein, de destes direitos humanos serem tão frágeis quanto o papel e destes direitos restarem assegurados apenas no papel.³³¹

Os cidadãos planetários não se contentam com a cidadania de papel, com a cidadania apenas no papel. Eles lutam para que os direitos humanos previstos expressamente nos instrumentos jurídicos ultrapassem o papel e “ganhem vida”.

Assim, os cidadãos planetários lutam para que estes direitos sejam efetivamente tutelados e respeitados e, quando eventualmente ameaçados ou violados, eles lutam juridicamente para que os responsáveis sejam processados e, se condenados, punidos.

³³⁰ Neste sentido destacamos as palavras de Fábio Colletti Barbosa: “Já comentei nesta coluna a questão do dever do cidadão. Volto a provocar para refletirmos sobre as atitudes de cada um no dia a dia.

Refletir sobre a tolerância que temos com pequenos delitos, desde jogar o lixo nas ruas, passar pelo acostamento, até a compra de produtos pirata, ou a busca do ‘atalho’ na obtenção da carteira de habilitação, que são encarados como se mal maior não causassem (BARBOSA, Fábio Colletti. Direitos e deveres. **Folha de S. Paulo**. p. B7, 07 nov. 2010).

³³¹ Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 4.

2 DO DIREITO À IGUALDADE AO DIREITO À DIFERENÇA

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

Iniciaremos este Capítulo 2 trabalhando com o aparente paradoxo que envolve o direito à igualdade e o direito à diferença, direitos estes titularizados pelos seres humanos.

Vale registrar que, ao abordar o tema da igualdade e da diferença dos seres humanos convivendo na pluralidade humana, Hannah Arendt esclareceu que se os homens não fossem iguais entre si, eles não conseguiriam se compreender e nem compreender o passado e fazer planos para o futuro. A referida autora disse, ainda, que se os homens não fossem diferentes eles não precisariam nem do discurso nem da ação para que os demais o entendessem.³³²

³³² Nas palavras de Hannah Arendt: “A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender.” (Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 188).

Neste sentido, destacamos que os homens são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes, conforme será objeto de análise nos subitens 2.1 e 2.2 deste estudo.

2.1 O SER HUMANO E A SUA HUMANIDADE IGUALADORA³³³

Marcado pelo resgate dos ideais da Antiguidade Clássica, o Renascimento Comercial, Urbano e Cultural (Renascimento) foi o movimento histórico que sucedeu a denominada Idade Média. Esta última foi caracterizada, dentre outras coisas, pela desarticulação dos meios de transporte, pelo esfacelamento das cidades, pelo escasseamento da escrita, pelo intenso declínio do comércio, pela

³³³ Registramos que o texto deste subitem foi desenvolvido com base no artigo intitulado: **Efeito prismático dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Maria Garcia**, aprovado para publicação na **Revista de Direito Constitucional e Internacional** pelo Instituto Brasileiro de Direito Constitucional (IBDC) (Cf. BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. Efeito prismático dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Maria Garcia. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. São Paulo, ano 18, n. 72, jul.-set. / 2010. p. 291-320). Destacamos, ainda, que o referido artigo foi originalmente desenvolvido com o objetivo de compor um dos Capítulos de presente Tese de Doutorado, tendo sido devidamente identificado com o seguinte texto de nota de rodapé: “Registro que a pesquisa e o estudo desenvolvidos para a elaboração deste artigo serão utilizados como base para a elaboração de um dos Capítulos da minha Tese de Doutorado”.

concentração de terras e de poder “nas mãos” da Igreja Católica, e pelo crescente poder do senhor feudal.³³⁴

A Igreja Católica foi a principal instituição a se manter durante todo o Período Feudal, ocupando o lugar de grande destaque e detendo um enorme poder. Vale lembrar que, em razão do escasseamento da escrita, os religiosos católicos representavam grande parte daqueles poucos que ainda aprenderam a ler e a escrever neste período histórico que se estendeu por séculos na Europa.

O teocentrismo era uma característica relevante do Feudalismo, apresentando Deus no centro do Universo e tendo a Igreja Católica como sua representante na Terra, atuando como a intermediária entre Deus e os homens.

Durante o Feudalismo, os Mosteiros e outros espaços físicos sob o domínio da Igreja Católica abrigaram grande parte das obras literárias até então produzidas.

³³⁴ O senhor feudal representava a grande autoridade dentro dos feudos, tendo, em regra, o direito de vida e morte sobre aqueles que ali se encontrassem. Neste sentido, Georges Duby esclareceu: “(...) a feudalização deve ser vista também, e creio, sobretudo como uma fragmentação do poder público; é bem o que afirma a obra de J.-F. Lemarignier: ‘A autoridade pública se desmembrou, por vezes mesmo se esfacelou.’ Um esfacelamento que acaba por disseminar os direitos do poder público, de casa em casa, tornando-se cada casa um pequeno Estado soberano onde se exerce um poder que, por estar contido em um quadro restrito, por ser infiltrado do seio da moradia não deixa de conservar o seu caráter original, que é público.” (DUBY, Georges (Org.). **História da Vida Privada 2**: da Europa feudal à Renascença. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 23).

Assim, a Igreja Católica concentrou mais em suas mãos o conhecimento e, portanto, o poder.³³⁵

Durante muito tempo o Feudalismo³³⁶ foi chamado por diversos historiadores como “Período das Trevas”. Entretanto, cumpre destacar que, como resultado de diversos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, esta caracterização passou a ser questionada e o uso desta expressão se mostrou reducionista e inadequado.³³⁷

No período final dos seus dez séculos de duração, ficou caracterizado um período de transição que possibilitou importantes questionamentos e “colocou em cheque” a própria existência da Idade Média.

³³⁵ A respeito da importância da informação e, mais especificamente da concentração da informação nas mãos de poucos, citamos a brilhante frase de Hannah Arendt: “O verdadeiro poder começa (...) onde o segredo começa” (ARENDT *Apud* LAFER, Celso **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 95). Ainda a respeito deste assunto e, para demonstrar a grande poder que ainda é exercido pela Igreja Católica, citamos, a título de exemplo, a Biblioteca do Vaticano.

³³⁶ Destacamos que o Feudalismo se desenvolveu, alcançou seu apogeu e passou pela decadência entre os séculos IV a XV.

³³⁷ Neste sentido, destacamos a matéria de Alejandro Fabian intitulada **Raio de luz sobre um período de trevas**, publicada no jornal da UNESP, em que o referido autor citou duas importantes obras publicadas em português sobre o assunto, quais sejam: **Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média**, do historiador José Rivair Macedo, e **História da Idade Média: textos e testemunhas**, de Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/151/liidmed.htm>>. Acesso em: 1 de maio de 2009.

O desgaste e conseqüente esfacelamento do Regime Feudal abriu espaço para o desenvolvimento de um novo período histórico, que ficou conhecido como Renascimento.

Cumprе destacar que o Renascimento, que teve a região correspondente à Itália como berço, foi marcado por uma série de fatores, dentre os quais destacamos os seguintes: o fim do Feudalismo, o resgate da herança da Antiguidade,³³⁸ o ressurgimento de cidades, a retomada do uso da moeda, a retomada do uso da escrita e outras relevantes transformações nas áreas das Artes e da Filosofia.

Uma outra relevante mudança promovida durante o período do Renascimento que merece destaque foi o lugar que o homem passou a ocupar.

Se durante o Feudalismo restou caracterizado o teocentrismo sendo que o lugar de destaque era ocupado pela Igreja Católica enquanto a mais poderosa Instituição; no Renascimento o lugar de destaque passou a ser ocupado pelo homem, conforme analisaremos adiante.³³⁹

³³⁸ MORALES, Alfredo. **O melhor da arte do Renascimento 1**. Lisboa: G&Z Edições. p. 4.

³³⁹ Vale destacar que com o Renascimento a forma do homem se relacionar com o mundo mudou. A literatura, a pintura, a escultura e as artes em geral também sofreram alterações. Neste sentido, destacamos os estudos de Michel Baxandal sobre a relação que se estabelecia entre o pintor, ou o supervisor da execução da pintura, e aquele que a havia encomendado (Cf. BAXANDALL,

No decorrer do Renascimento, em razão do movimento transformador denominado Humanismo,³⁴⁰ o homem passou a ocupar o lugar central.

Nas artes renascentistas, o homem também ganhou espaço, passando a ser cada vez mais representado pelos artistas, classe esta que surgiu ocupando o lugar dos artesãos medievais.³⁴¹

Segundo Rejane Bernal Ventura,³⁴² o renascimento possibilitou o “reflorescimento da antiga arte da retórica por parte dos humanistas”.

O antropocentrismo permeou produções artísticas realizadas na Itália, e em outros países, durante o Renascimento.

Michel. **O olhar renascentista:** pintura e experiência social na Itália da Renascença. Trad. Maria Cecília Preto da Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 11 e seguintes).

³⁴⁰ **Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura:** Leonardo da Vinci. Coordenação e Organização Folha de São Paulo. Trad. Martín Ernesto Russo, Barueri, 2007. p. 13.

³⁴¹ Alfredo Morales esclareceu que os artistas do Renascimento foram elevados à mais alta classe social e que se interessavam por assuntos alheios à sua profissão, como por exemplo a poesia e a história (Cf. MORALES, Alfredo. **O melhor da arte do Renascimento 1**. Lisboa: G&Z Edições. p. 6 e seguintes).

³⁴² Conforme consta da Introdução apresentada por Rejane Bernal Ventura na obra intitulada **Sátiras, Fábulas, Aforismos e Profecias** (Cf. DA VINCI, Leonardo. **Sátiras, fábulas, aforismos e profecias**. Organizado e Trad. Rejane Bernal Ventura. São Paulo: Hedra, 2008. p. 23).

Neste sentido destacamos que, em seu artigo intitulado “O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas”, Maria Garcia³⁴³ destacou a belíssima obra de Leonardo da Vinci, outro destacado renascentista italiano, intitulada “Homem Vitruviano”,³⁴⁴ cuja inspiração surgiu a partir dos estudos de Marcus Vitruvius Pollio. Cumpre destacar que este foi o arquiteto romano que, no século I a.C.,³⁴⁵ escreveu a relevante obra na área da arquitetura intitulada “*Ten books on architecture*”.³⁴⁶

Insta registrar que Marcus Vitruvius Pollio dedicou um dos Capítulos deste livro para abordar o seguinte tema: “Simetria: nos templos e no corpo humano”.³⁴⁷ Ele iniciou este Capítulo esclarecendo que a construção de um templo depende da

³⁴³ GARCIA, Maria. O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas. In **Revista Mestrado em Direito**. Direitos Humanos Fundamentais. Osasco, ano 8, n. 1, 2008. p. 259 e ss.

³⁴⁴ **Homem Vitruviano**, desenho com pena e tinta 342 X 245 cm, Acervo da *Gallerie dell'Accademia*.

³⁴⁵ **Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura**: Leonardo da Vinci. Coordenação e Organização Folha de São Paulo. Trad. Martín Ernesto Russo, Barueri, 2007. p. 70

³⁴⁶ VITRUVIUS. ***The ten books on architecture***. Trad. Morris Hicky Morgan, New York: Dover Publications, 1960.

³⁴⁷ Cf. VITRUVIUS. ***The ten books on architecture***. Trad. Morris Hicky Morgan, New York: *Dover Publications*, 1960. p. 72 e ss.

Destacamos que na Grécia, também no século I a.C., Pitágoras criou uma visão de mundo baseada na perfeição e na simetria, que influenciou profundamente o Ocidente. Neste sentido, Marcelo Gleiser afirmou que “o mito de Pitágoras avançou ainda mais durante a Idade Média e a Renascença. Todos desejavam essencialmente o mesmo: construir um vínculo entre a matemática e a experiência mística de deus.” (Cf. GLEISER, Marcelo. **Criação imperfeita**: cosmo, vida e o código oculto da natureza. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 48-49).

observância da simetria, e apontou este como um dos princípios que deve ser cuidadosamente observado pelo arquiteto.

Selecionamos e trazemos à baila duas das concepções apresentadas à palavra simetria no “Dicionário Houaiss”,³⁴⁸ quais sejam: “conformidade, em medida, forma e posição relativa, entre as partes dispostas em cada lado de uma linha divisória, um plano médio, um centro ou eixo”, e “harmonia, beleza resultantes de proporções equilibradas”.

Depois de enfatizar a importância da observância da simetria na construção dos templos, Marcus Vitruvius Pollio passou a tratar das simétricas proporções presentes no corpo humano, apontando o umbigo como o centro do corpo humano, esclarecendo que, se um homem for colocado deitado com as costas para baixo, e se um compasso fosse centrado em seu umbigo, os dedos das mãos e dos pés tocam a circunferência traçada com o ponto central localizado no umbigo. O referido autor constatou, ainda, que a natureza projetou o corpo humano para que seus membros sejam devidamente proporcionais como um todo.³⁴⁹

³⁴⁸ Estas são duas das conceituações da palavra *simetria* são apresentadas no **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. s/ data.

³⁴⁹ VITRUVIUS. *The ten books on architecture*. Trad. Morris Hicky Morgan, New York: Dover Publications, 1960. p. 73.

Feitas estas considerações sobre Marcus Vitruvius Pollio e sua relevante contribuição sobre a simetria, voltemos a tratar de Leonardo da Vinci.

Leonardo da Vinci (1452 - 1519), grande gênio renascentista, se destacou em inúmeras áreas, dentre as quais podemos mencionar a área do desenho, a da pintura, a da escrita, a da engenharia e a do estudo da anatomia.³⁵⁰

A respeito de Leonardo da Vinci, Hazel Henderson expôs: “Ele foi um ser humano verdadeiramente completo. Foi o que podemos chamar hoje de homem da Renascença.”³⁵¹

Entendemos ser relevante mencionar a exposição “Por dentro da mente de Leonardo da Vinci”, que já foi apresentada em museus inúmeros localizados em diversas cidades do mundo, inclusive em cidades brasileiras como São Paulo e Vitória.

³⁵⁰ Vale registrar que foi o pai de Leonardo da Vinci quem o colocou em contato com o seu mestre Andrea de Verrocchio, sendo que, a partir de então Leonardo da Vinci, passou a freqüentar a oficina do referido mestre, com o intuito de se tornar “artífice”. Naquela oficina, Leonardo da Vinci teve acesso a “um vasto campo de conhecimentos que incluíam técnicas de pintura, escultura, arquitetura, projetos de engenharia e construção de máquinas.” Conforme se depreende da leitura da Introdução apresentada por Rejane Bernal Ventura na obra intitulada **Sátiras, Fábulas, Aforismos e Profecias** (Cf. DA VINCI, Leonardo. **Sátiras, fábulas, aforismos e profecias**. Organizado e Trad. Rejane Bernal Ventura. São Paulo: Hedra, 2008. p. 12-13).

³⁵¹ IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável**. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 42.

Nesta exposição, o visitante pôde observar algumas reproduções de desenhos de Leonardo da Vinci acompanhados das respectivas maquetes. Vale ressaltar as maquetes em madeira foram desenvolvidas pela Associação Cultural Italian Art a partir dos cadernos de anotações de Leonardo da Vinci, sendo que este trabalho levou 18 anos para ser concluído.

Destacada a genialidade de Leonardo da Vinci, voltamos à obra dele que constitui o nosso foco de atenção neste trabalho: “Homem Vitruviano”.

Por volta de 1492,³⁵² dotado de seu incontestável talento e partindo da descrição do corpo humano feita por Marcus Vitruvius Pollio em seu já mencionado tratado de arquitetura, Leonardo Da Vinci desenhou o formidável “Homem Vitruviano”.

Leonardo da Vinci, para elaborar o “Homem Vitruviano”, levou em consideração a “divina proporção” (ou seção áurea), que consiste “na divisão harmoniosa de um segmento em duas partes. O número que emerge desta operação chamou-se Φ – em homenagem a Fídias – cuja seqüência é 1,618034.”³⁵³

³⁵² **Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura:** Leonardo da Vinci. Coordenação e Organização Folha de São Paulo. Trad. Martín Ernesto Russo, Barueri, 2007. p. 70.

³⁵³ Cf. Informações de Marco Lucchesi na Apresentação da obra intitulada *Divina Proportion* (PACIOLI, Luca. *Divina proportione*. Fac-símile. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008).

Sobre a divina proporção, transcrevemos a célebre frase atribuída a Leonardo da Vinci: “O Homem é o modelo do mundo: tem em si a divina proporção que também é do mundo”.³⁵⁴

Destacamos que, no próprio desenho “Homem Vitruviano”, Leonardo da Vinci fez expressa menção a Vitruvius e à sua obra de arquitetura, conforme se depreende da leitura da seguinte passagem:

Neste desenho Leonardo escreveu: “Vitruvius, o arquiteto, diz em sua obra sobre arquitetura que a natureza se encarrega de distribuir as medidas do corpo humano: [...] Ao separar as pernas o suficiente para que a altura diminua $1/14$, esticar os braços para o lado e elevar a linha dos ombros até que os dedos médios estejam no nível da borda superior da cabeça, será possível descobrir que o centro geométrico das extremidades separadas estará situado no umbigo e que o espaço entre as pernas formará um triângulo equilátero. O comprimento dos braços esticados de um homem é igual a sua altura. A medida da raiz do cabelo até a ponta do queixo equivale à décima parte da altura de um homem.”³⁵⁵

Destacamos que a intensa dedicação de Leonardo da Vinci ao estudo da anatomia do corpo humano foi um elemento essencial que permeou suas obras, incluindo o “Homem Vitruviano”. A este respeito lembramos, também, que muito conhecido é

³⁵⁴ **Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura:** Leonardo da Vinci. Coordenação e Organização Folha de São Paulo. Trad. Martín Ernesto Russo, Barueri, 2007. p. 70.

³⁵⁵ **Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura:** Leonardo da Vinci. Coordenação e Organização Folha de São Paulo. Trad. Martín Ernesto Russo, Barueri, 2007. p. 70.

o seu desenho representando o estudo de um feto dentro de um útero, datado do século XVI.

Retomando a análise do “Homem Vitruviano”, fazemos menção à descrição do desenho apresentada por Maria Garcia, descrição esta em que o umbigo ocupa lugar de destaque.³⁵⁶

A respeito do umbigo, podemos citar seu papel de extrema relevância no corpo humano. Durante toda a gestação, feto e gestante realizam as trocas necessárias de ar, alimento e de outras substâncias através do cordão umbilical, que é rompido após o nascimento da criança. Depois de alguns dias a região cicatriza e forma o umbigo.

Sobre esta relevante região do corpo humano também podemos destacamos que, de acordo com algumas culturas orientais, o ponto localizado a poucos centímetros

³⁵⁶ Nas palavras de Maria Garcia: "É conhecida da figura de um homem jovem, os membros estendidos vigorosamente dentro de um quadrado e de um círculo, compreendendo duas posições, tudo em proporções geometricamente delineadas: o quadrado, representando o mundo físico (os quatro elementos, os ventos) e o círculo atinente ao espírito, tendo como centro o umbigo, o qual 'exibe a razão áurea'." GARCIA, Maria. O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas. *In Revista Mestrado em Direito*. Direitos Humanos Fundamentais. Osasco, ano 8, n. 1, 2008. p. 259.

abaixo do umbigo é denominado *hara*³⁵⁷ e, segundo estas culturas, é neste ponto em que acontecem as trocas de *prana* (ou energia vital) da parte interna para a parte externa do corpo humano, e vice versa.

O “Homem Vitruviano” é um belíssimo desenho retratando um homem em comunhão tanto com o mundo físico quanto com o mundo espiritual, mundos estes interligados a partir do umbigo.³⁵⁸ Este desenho inspirou juristas a fazerem uma análise transdisciplinar,³⁵⁹ relacionando diversas áreas do conhecimento como Arte e Direito.

A este respeito, transcrevemos outro trecho da análise que Maria Garcia desenvolveu a partir do *Homem Vitruviano*: “Essa figura perfeita, representativa do ser humano, parece realmente concentrar em si o que Celso Lafer denomina ‘feixes axiológicos’.”³⁶⁰

³⁵⁷ Destacamos, por exemplo, que a prática de *haraquiri* era comum entre os samurais. Tratava-se de um ritual realizado quando ocorrida, pelo samurai, a perda da sua honra. O ritual consistia em uma prévia purificação do corpo e, em seguida, o samurai introduzia no *hara* sua espada, fazendo cessar a troca de *prana* e causando a própria morte.

³⁵⁸ Cf. **Grandes Mestres da Pintura**: Leonardo da Vinci. Coordenação e Organização Folha de São Paulo. Trad. Martín Ernesto Russo, Barueri, 2007. p. 70.

³⁵⁹ Uma análise transdisciplinar permite que o objeto seja analisado a partir de vários pontos de partida diferentes, de várias disciplinas.

³⁶⁰ GARCIA, Maria. O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas. In **Revista Mestrado em Direito**. Direitos Humanos Fundamentais. Osasco, ano 8, n. 1, 2008. p. 259.

Em “A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt”, Celso Lafer, fazendo referência a Miguel Reale, destacou que, como resultado de um processo de objetivação histórica, alcançou-se uma conquista axiológica relevante, qual seja: o valor da pessoa humana foi reconhecido como “valor-fonte” de todos os valores sociais e, portanto, fundamento último da ordem jurídica.³⁶¹

Celso Lafer³⁶² esclareceu, ainda, que não obstante a referida conquista, os regimes totalitários colidiram frontalmente com esta concepção, ao considerarem os seres humanos supérfluos e descartáveis, desconsiderando-os, portanto como “valor-fonte”.

³⁶¹ Cf. LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 18.

³⁶² Neste sentido, destacamos a seguinte passagem de Celso Lafer: “A convicção, explicitamente assumida pelo totalitarismo, de que os seres humanos são supérfluos e descartáveis, representa uma contestação frontal à idéia do valor da pessoa humana enquanto ‘valor-fonte’ de todos os valores políticos, sociais e econômicos e, destarte, o fundamento último da legitimidade da ordem jurídica, tal como formulada pela tradição, seja no âmbito do paradigma do Direito Natural, seja no da Filosofia do Direito. Daí a necessidade de precisar como ocorreu especificamente esta ruptura no plano jurídico e quais são algumas das respostas possíveis a esta situação.” (Cf. LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 19).

E lembramos que, se o período compreendido durante a Segunda Guerra Mundial foi marcado pela ruptura, o momento histórico seguinte foi caracterizado pela reconstrução, possibilitada por diversos fatores.³⁶³

No Pós-Segunda Guerra Mundial, diversos foram os fatores que contribuíram para caracterizar a reconstrução dos direitos humanos. Dentre eles, destacamos a realização do Tribunal de Nuremberg,³⁶⁴ a criação da ONU, e a elaboração de diversos instrumentos internacionais de proteção de direitos humanos, em especial a elaboração da Carta Internacional de Direitos Humanos.³⁶⁵

³⁶³ Informamos que tanto a ruptura da lógica do razoável quanto a posterior reconstrução dos direitos humanos foram objeto de nossa análise mais detalhada em obra intitulada **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (Cf. BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 156).

A este respeito, destacamos as palavras de Flávia Piovesan: “Nas últimas cinco décadas, os delineamentos de um “Estado de Direito Internacional” se fizeram sentir. A internacionalização de direitos, o consenso na fixação de parâmetros protetivos mínimos para o respeito à diversidade e à dignidade humana e - mais recentemente - o esforço da comunidade internacional na criação de uma justiça internacional marcaram o crescente processo de consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos como referencial ético-político-jurídico conformador e inspirador das ordens nacionais e internacional. Permitiram acreditar que a força do direito poderia prevalecer em relação ao direito da força. Neste sentido, destacam-se casos paradigmáticos que celebraram a aplicação da jurisdição universal para crimes contra a humanidade, como os casos Pinochet, Milosevic, os Tribunais ‘ad hoc’ para Ruanda e Bósnia, a Corte Internacional para o Camboja, a instituição do Tribunal Penal Internacional e o próprio Tribunal de Nuremberg de 1945-46.” (PIOVESAN. Flávia. **Pós 2001: era dos direitos ou do terror?** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 9 jun. 2004).

³⁶⁴ Não obstante as críticas a que é submetido por ter, por exemplo, possibilitado a aplicação da pena de morte, o Tribunal de Nuremberg é um importante acontecimento que contribuiu para a reconstrução dos Direitos Humanos.

³⁶⁵ Informamos que tanto a ruptura da lógica do razoável quanto a posterior reconstrução dos direitos humanos foram objeto de nossa análise mais detalhada em obra intitulada **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (Cf. BAPTISTA. Olívia Cerdoura

A denominada Carta Internacional de Direitos Humanos é formada por três relevantes documentos, quais sejam: a Declaração Universal dos direitos Humanos,³⁶⁶ o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Nestes três referidos instrumentos internacionais e, portanto, na Carta Internacional de Direitos Humanos, a dignidade humana é apontada como o fundamento dos direitos humanos.³⁶⁷

De acordo com Norberto Bobbio, o problema do Fundamento dos direitos humanos foi, de uma certa forma, solucionado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois a partir deste documento internacional foi possível ter a certeza histórica de que toda a humanidade partilhava de valores comuns. Houve a

Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007).

³⁶⁶ Sobre a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Flávia Piovesan registra o referido documento como marco a partir do qual deu-se início ao desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Flávia Piovesan ainda esclareceu que o referido instrumento internacional introduziu a concepção contemporânea de direitos humanos. Nesse sentido, ela escreveu: “A Declaração de 1948 inova a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade destes direitos. Universalidade porque a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos, sendo a dignidade humana o fundamento dos direitos humanos. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais.” (PIOVESAN, Flávia. **Perspectivas para uma justiça global**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 09 jun. 2004).

³⁶⁷ PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 142.

manifestação de um consenso. Ainda segundo Norberto Bobbio, o grave e atual problema com relação aos direitos do homem é protegê-los contra as violações.³⁶⁸

Segundo Maria Garcia, a visão que parte da idéia do homem como "o ser universal" situado no centro do mundo, "no olho da Criação", permite ao homem que este não fique circunscrito a um lugar determinado, como os demais seres vivos.³⁶⁹

O homem é um ser incompleto e, conforme já foi dito por Aristóteles, é o único animal dotado de razão. Maria Garcia,³⁷⁰ citando Platão, destaca que o homem é dotado de razão, enquanto possibilidade ou capacidade de juízo e, portanto, se diferencia de uma "determinação necessitante" que habita os demais animais.

A referida autora destacou, também, os seguintes atributos universalmente reconhecíveis da criatura humana: sua dimensão cultural, sua dimensão espiritual e sua essência racional. Trata-se do "homem universal".

³⁶⁸ BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 25 e ss.

³⁶⁹ GARCIA, Maria. O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas. In **Revista Mestrado em Direito**. Direitos Humanos Fundamentais. Osasco, ano 8, n. 1, 2008. p. 256 e ss.

³⁷⁰ ARISTÓTELES, *Apud* GARCIA, Maria. O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas. In **Revista Mestrado em Direito**. Direitos Humanos Fundamentais. Osasco, ano 8, n. 1, 2008. p. 258.

Em artigo intitulado “Direitos humanos e a constitucionalização do direito internacional: o direito/ dever de ingerência”,³⁷¹ Maria Garcia abordou a universalidade do pensamento humano e o “ser-Humano” universal.³⁷² No referido artigo, a autora defendeu que há características que são próprias dos seres humanos, estando presentes em todos eles, independentemente da sua localização geográfica.

Este posicionamento privilegiado do homem possibilita a sua mobilidade e a migração, sendo que ele deve ser reconhecido como tal em qualquer parte do mundo em que se encontre.

Neste sentido, reiteramos que Immanuel Kant já havia tratados do direito à hospitalidade universal.³⁷³

Ele formulou a seguinte máxima: "Age de tal modo que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa dos outros, sempre e ao mesmo tempo como fim, e nunca simplesmente como meio."³⁷⁴

³⁷¹ GARCIA, Maria. Direitos humanos e a constitucionalização do direito internacional: o direito/ dever de ingerência. In: **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais**. n. 8.

³⁷² GARCIA, Maria. Direitos humanos e a constitucionalização do direito internacional: o direito/ dever de ingerência. In: **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais**. n. 8. p. 90 e 91.

³⁷³ De acordo com Immanuel Kant, os homens têm o direito da propriedade comum da superfície da terra, tendo em vista que os mesmos não se podem se dispersar infinitamente. Em em contraposição à hostilidade o referido autor defende, ainda, a idéia de hospitalidade universal segundo a qual o estrangeiro não deve ser tratado com hostilidade, mas deve ser tratado de maneira hospitaleira (KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2002. p. 137).

Nas palavras de Hannah Arendt:

O imperativo categórico diz: age sempre de tal maneira que a máxima de teus atos possa tornar-se uma lei geral, ou seja, ‘nunca devo agir de tal forma que não possa querer que a minha máxima se torne uma lei universal’. A questão é muito simples. Nos próprios termos de Kant: eu posso querer uma mentira particular, mas não posso ‘de modo algum querer que a mentira torne-se a lei universal. Pois com essa lei não haveria promessas.’ Ou eu posso querer roubar, mas não posso querer que o roubo se torne universal; porque com essa lei não haveria a propriedade.”³⁷⁵

Além disso, com bem destacou Hannah Arendt,³⁷⁶ para Immanuel Kant “a dignidade do homem exige que ele seja visto (cada um de nós em sua singularidade), em sua particularidade e, como tal, refletindo a humanidade em geral.”

Alguns estudiosos atribuíram ao ser humano a dignidade humana. E, sobre a dignidade humana, cumpre destacar que esta não revela uma expressão recente.

³⁷⁴ KANT, *Apud* GARCIA, Maria. O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas. In **Revista Mestrado em Direito**. Direitos Humanos Fundamentais. Osasco, ano 8, n. 1, 2008. p. 260.

³⁷⁵ ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 26.

Reiteramos que Hannah Arendt retomou este aparente paradoxo da singularidade e da humanidade dos seres humanos, conforme já apresentado no início deste Capítulo.

³⁷⁶ Reiteramos que Hannah Arendt retomou este aparente paradoxo da singularidade e da humanidade dos seres humanos, conforme já apresentado no início deste Capítulo.

A este respeito destacamos que Ingo Wolfgang Sarlet, dedica um Capítulo de sua obra intitulada “Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988”, para estudar diversas nuances da dignidade humana ao longo do tempo.³⁷⁷

Ingo W. Sarlet esclarece, por exemplo, que tanto no Antigo quanto no Novo testamento há referências de que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus.³⁷⁸

Já no século XVI, o espanhol Francisco de Vitória defendeu que os índios deveriam ser respeitados como sujeitos de direitos em razão de sua natureza humana.³⁷⁹

O ser humano deve ser visto como um ser dotado de dignidade, um ser que não pode ser usado como se coisa fosse. O ser humano não pode, portanto, ser desconsiderado em sua existência humana. Cada pessoa deve ser tratada como tal e tem o dever tratar os demais seres humanos da mesma forma. Neste sentido,

³⁷⁷ Cf. SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001. p. 29 e ss.

³⁷⁸ Cf. SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001. p. 30.

³⁷⁹ VITÓRIA, *Apud* SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001. p. 30.

destacamos outra máxima de Immanuel Kant: “Sê pessoa e respeita os outros como pessoas”.³⁸⁰

Vale destacar que Immanuel Kant nos convocou a agir como pessoa e a respeitar as demais pessoas como tal. Assim, não podemos pretender termos apenas direitos e exigir que os outros se submetam aos nossos caprichos e às nossas vontades.

Vale destacar que Immanuel Kant apresentou uma relevante distinção entre coisas e pessoas, muito utilizada até os dias atuais.

Neste sentido, de acordo com o referido Immanuel Kant,³⁸¹ as coisas têm valor relativo e condicionado e elas podem ser empregadas como meio, bem como podem ser reduzidas a um valor econômico e substituído por um objeto equivalente. Em virtude disso, as coisas têm preço.

Já os seres humanos, segundo Immanuel Kant, são dotados de dignidade humana e, portanto, não podem ser empregados como meio: são um fim em si mesmos.³⁸² Os

³⁸⁰ KANT Apud BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2005. p. 478.

³⁸¹ KANT Apud MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 90 e 91.

³⁸² Hannah Arendt destacou que, para Immanuel Kant o ser humano não existe para uma finalidade específica, mas ele é um fim em si mesmo (Cf. ARENDT, Hannah. **Lições sobre a**

seres humanos são únicos e singulares e, portanto, são superiores a qualquer preço, não admitem substituto equivalente.

Entretanto, não obstante as valiosas lições de anteriormente abordadas, é comum observarmos fatos que caracterizam a coisificação de seres humanos, em claro desrespeito à dignidade humana.

2.2 IGUALDADE E DIFERENÇA

Norberto Bobbio tratou da afirmação dos direitos humanos como uma resultante dos processos de positivação, generalização, internacionalização e especificação destes direitos.³⁸³

O processo de positivação dos direitos resultou da conversão do direito consuetudinário em direito escrito, caracterizado pela elaboração de Declarações e Tratados, bem como pela influência destes instrumentos internacionais nos textos constitucionais dos diversos países.³⁸⁴

Na esfera internacional destacam-se marcos relevantes deste processo como, por exemplo, a elaboração dos instrumentos internacionais que compõe a Carta Internacional de Direitos Humanos. Neste sentido, esclarecemos que estes são alguns dos instrumentos que serão analisados no Capítulo 3 deste trabalho.

Já na esfera americana, podemos destacar os seguintes marcos da positivação dos direitos humanos: a elaboração da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do

³⁸³ BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 62-63.

³⁸⁴ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 63.

Homem, e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, cumprindo esclarecer que estes são alguns dos instrumentos regionais que serão abordados no Capítulo 4 deste trabalho.

Vale destacar que, na medida em que os diversos instrumentos internacionais de direitos humanos foram elaborados, estes instrumentos foram revelando uma gama crescente de direitos humanos, resultantes de diversas reivindicações sociais.³⁸⁵

Esclarecemos, ainda, que conforme o entendimento defendido por Flávia Piovesan a relação entre o sistema global e os sistemas regionais de proteção dos direitos humanos não é de exclusão, mas de complementaridade.

³⁸⁵ Norberto Bobbio registrou que os direitos humanos nascem como direitos naturais; em uma segunda fase, eles passam a ser compreendidos como direitos positivos e particulares e, em uma terceira fase, que tem o seu início marcado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, passam a ser vistos como direitos universais e positivos (Cf. BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 28 e seguintes). Ainda a respeito desta questão, Flávia Piovesan esclareceu: “Os direitos humanos refletem um construído axiológico, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social. No dizer de Joaquim Herrera Flores, compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Invocam uma plataforma emancipatória voltada à proteção da dignidade humana. Daí, em relação ao sexo, o reconhecimento de direitos específicos das mulheres; em relação às diferentes fases da vida, as particulares providências, sejam nacionais, sejam internacionais, para a infância e para os idosos; em relação às condições normais ou excepcionais, a particular atenção dirigida ao direito dos enfermos, dos deficientes, dos doentes mentais e assim por diante.” (grifamos) (Cf. PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 48).

Neste sentido, Flávia Piovesan registrou que:

Ao lado do sistema normativo global, surgem os sistemas regionais de proteção, que buscam internacionalizar os direitos humanos nos planos regionais, particularmente na Europa, América e África. Consolida-se, assim, a convivência do sistema global da ONU com os sistemas regionais, por sua vez, integrados pelos sistemas interamericano, europeu e africano de proteção aos direitos humanos.

Os sistemas global e regional não são dicotômicos, mas complementares. Inspirados pelos valores e princípios da Declaração Universal, compõem o universo instrumental de proteção dos direitos humanos, no plano internacional. Nessa ótica os diversos sistemas de proteção de direitos humanos interagem em benefício dos indivíduos protegidos. Ao adotar o valor da primazia da pessoa humana, estes sistemas se complementam, somando-se ao sistema nacional de proteção a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais. Esta é inclusive a lógica e a principiologia próprias do Direito dos Direitos Humanos.³⁸⁶

O segundo processo mencionado por Norberto Bobbio, o processo de generalização (ou universalização)³⁸⁷ dos direitos humanos, foi concretizado por meio da previsão

³⁸⁶ PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 53.

³⁸⁷ Nas palavras de Flávia Piovesan: “O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção de direitos. Este sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais aos direitos humanos, na busca da salvaguarda de parâmetros protetivos mínimos – do ‘mínimo ético irreduzível’.” (Cf. PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 53).

Cumprir indicar uma visão diferente da anteriormente exposta. Boaventura de Sousa Santos não entende que os direitos humanos sejam universais. Para mais informações, indicamos a leitura do artigo intitulado **Para uma concepção intercultural dos direitos humanos** (SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SARMENTO,

da igualdade formal³⁸⁸ entre os seres humanos e, também, nas regas de não-discriminação e de reconhecimento da liberdade de todos os seres humanos.³⁸⁹

Este processo de generalização partiu do pressuposto de que todos os seres humanos são iguais, em razão de serem dotados de dignidade humana, conforme analisado no subitem 2.1 deste trabalho.

Em consequência do processo de generalização foram criados inúmeros instrumentos internacionais, globais e regionais, destinados a todos os seres humanos, sem qualquer distinção.

Neste sentido, não podemos deixar de mencionar que, conforme destacou Flávia Piovesan, o direito à igualdade e a proibição da discriminação foram

Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 427 – 458).

³⁸⁸ Segundo Flávia Piovesan o fator que permite compreender a primeira fase de proteção internacional dos direitos humanos, marcada pela proteção geral e abstrata baseada na igualdade formal, é o temor gerado pela diferença (Cf. PIOVESAN, Flávia *Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional*. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 49).

³⁸⁹ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 63.

“enfaticamente consagrados” pelos três instrumentos internacionais que compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos.³⁹⁰

A igualdade formal foi o ponto de partida assumido nestes instrumentos internacionais que caracterizaram o início do terceiro processo referido por Norberto Bobbio, qual seja o processo de internacionalização dos direitos humanos.

Neste sentido destacamos que o processo de internacionalização dos direitos humanos foi iniciado com a elaboração da Declaração Universal de Direitos Humanos e foi consolidado com a elaboração, nas esferas global e regional, dos inúmeros e relevantes instrumentos internacionais que se seguiram.

O último dos quatro processos mencionados por Norberto Bobbio, o processo referente à especificação de direitos humanos, refletiu a busca pela igualdade material dos seres humanos.³⁹¹

³⁹⁰ Neste sentido, ao analisar o binômio da igualdade e da não discriminação, a referida autora destacou os artigos I, II, VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos; os artigos 2.1, 4 e 26 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; bem como o artigo 2 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, sociais e culturais (Cf. PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 54 e seguintes).

³⁹¹ Nas palavras de Norberto Bobbio: “Gostaria ainda de acenar para uma quarta etapa, que só foi atingida nos últimos anos e à qual denominei *especificação* dos direitos. A expressão ‘direitos do homem’ já não é suficiente. É demasiado genérica. Que homem? Desde o início foram diferenciados os direitos do homem em geral dos direitos do cidadão, no sentido em que ao

Ao tratar da especificação dos direitos humanos, Flávia Piovesan registrou:

Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nesta ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada. Neste cenário as mulheres, as crianças as populações afro-descendentes, os migrantes, as pessoas com deficiência, dentre outras categorias vulneráveis, devem ser vistas nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade surge o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura tratamento especial

Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção de igualdade: a) a igualdade formal, reduzida à fórmula ‘todos são iguais perante a lei’ (que, ao seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva; e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação social, idade, raça, etnia e demais critérios).³⁹²

O desenvolvimento e a consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos, ramo autônomo do Direito desenvolvido no período Pós-Segunda

cidadão podiam ser atribuídos direitos ulteriores em relação ao homem em geral. Mas uma ulterior especificação tornou-se necessária na medida em que emergiam novas pretensões, justificadas com base na consideração de exigências específicas de proteção, seja em relação ao sexo, seja em relação às várias fases da vida, seja em relação às condições, normais ou excepcionais, da existência humana. .

(BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2005. p. 482).

³⁹² PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 49.

Guerra Mundial,³⁹³ possibilitou a percepção de que dentre os seres humanos, há grupos que são detentores de uma maior vulnerabilidade e que, por isso, necessitam de uma proteção diferenciada.³⁹⁴

Percebida a insuficiência da igualdade formal, os Estados passaram a desenvolver tratados voltados para a proteção de grupos específicos, visando alcançar a igualdade material, baseada no direito à diferença.³⁹⁵

Tratou-se da busca pela igualdade material, processo este segundo o qual os destinatários das regras de proteção de direitos humanos vêm se tornando cada vez mais detalhados, isto é, determinados grupos de destinatários passaram a ser considerados em suas particularidades, tendo em vista que, conforme já

³⁹³ Sobre a criação do Direito Internacional dos Direitos Humanos, Flávia Piovesan registrou: “A partir da Declaração de 1948, começa a se desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção. A Declaração de 1948 confere lastro axiológico e unidade valorativa a este campo do Direito, com ênfase na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.” (Cf. PIOVESAN, Flávia *Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional*. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 52).

³⁹⁴ PIOVESAN, Flávia *Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional*. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 50.

³⁹⁵ A esse respeito, destacamos os ensinamentos de André Franco Montoro: “A Declaração Universal é o maior documento do século 20 e afirma – contra o subjetivismo ético e a pretensa neutralidade do pensamento positivista – um valor fundamental, universal e objetivo: a pessoa humana e o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana (Preâmbulo)” (MONTORO, André Franco. *Cultura dos direitos humanos*. In: **Direitos humanos legislação e jurisprudência**, Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1999. p. 19).

esclarecido, tratar o indivíduo apenas de forma geral e abstrata (em busca da igualdade formal) havia se tornado insuficiente.³⁹⁶

Ao abordar a distinção entre igualdade formal e igualdade material, Flávia Piovesan³⁹⁷ registrou:

Se, para a concepção formal de igualdade, esta é tomada como pressuposto, como um dado e um ponto de partida abstrato, para a concepção material de igualdade, esta é tomada como resultado ao qual se pretende chegar, tendo como ponto de partida a visibilidade às diferenças. A ótica material objetiva construir e afirmar a igualdade com respeito à diversidade.

Assim, registramos que a igualdade formal foi tomada pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos como ponto de partida, como dado, como fato. Já a igualdade material vem sendo adotada pelo mesmo ramo do Direito, nas últimas décadas, com destaque para os instrumentos internacionais de tutela específica dos direitos humanos, uma vez visibilizadas e reconhecidas as diferenças entre os

³⁹⁶ Cf. PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 49.

³⁹⁷ Sobre a igualdade e a diferença, Boaventura de Souza Santos elevou-os à categoria de princípio tendo registrado: “Dando um peso equivalente ao princípio da igualdade e ao princípio do reconhecimento da diferença, o cosmopolitismo insurgente não é mais que uma emergência global resultante das articulações/ coligações transnacionais entre lutas locais pela dignidade, inclusão social autônoma, auto-determinação, com o objetivo de maximizar o seu potencial emancipatório.” (SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 11).

distintos grupos de seres humanos, reconhecendo alguns grupos detentores de uma maior vulnerabilidade do que demais grupos.

Continuando a desenvolver este assunto, Flávia Piovesan destacou, ainda, a importância do direito à diferença. Nas palavras de Flávia Piovesan:

O reconhecimento de identidades e o direito à diferença é que conduzirão a uma plataforma emancipatória e igualitária. A emergência conceitual do direito à diferença e do reconhecimento das identidades é capaz de refletir a voz crescente dos movimentos sociais e o surgimento de uma sociedade civil plural e diversa no marco do multiculturalismo.³⁹⁸

Em virtude desta percepção, a especificação de direitos caracterizou-se pela elaboração de diversos instrumentos internacionais de proteção direitos humanos voltados para grupos específicos de seres humanos como destinatários finais das referidas normas protetivas.³⁹⁹

Como exemplo de especificação dos direitos humanos na esfera internacional, citamos a maior proteção histórica das mulheres, bem como das crianças e adolescentes.

³⁹⁸ PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 50. Registramos que, neste sentido, Flávia Piovesan resgatou o pensamento de Hannah Arendt sobre a pluralidade, a diversidade e a limitação mútuas, conforme já apresentado no subitem 1.1.2 deste trabalho.

³⁹⁹ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 63.

Vale destacar, entretanto, que neste trabalho cabe-nos analisar o resultado da especificação dos direitos humanos da criança e do adolescente, em especial do direito à educação, conforme delimitação do objeto de estudo apresentada na Introdução.

Neste sentido, destacamos que nos últimos anos foi consolidada a visão de que as crianças e os adolescentes integram um grupo que se encontra em um peculiar estágio de desenvolvimento físico, mental e emocional,⁴⁰⁰ conforme será analisado no subitem 2.2.1 deste trabalho.

Em virtude disso, o grupo composto pelas crianças e pelos adolescentes, dentre outros grupos, foi alvo de especial consideração na esfera internacional, o que resultou na elaboração de instrumentos internacionais específicos, que serão objeto de análise nos Capítulos 3 e 4 deste estudo.⁴⁰¹

⁴⁰⁰ Somados à fragilidade e à vulnerabilidade das Crianças, citamos as limitações de capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Estudos detalhados nas esferas psicológica, social, genética e biológica mostram a importância das primeiras fases da vida correspondentes à infância e juventude “anos formativos” (Cf. NETTO, Samuel Pfromm. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. p. 19).

⁴⁰¹ Mais uma vez registramos que o foco do presente estudo é voltado para Crianças em situação de risco social. Não podemos deixar de esclarecer, entretanto, que quando a esta vulnerabilidade específica da Criança se soma o fato de se tratar de um ser humano do sexo feminino, há uma soma de vulnerabilidades, também denominada como *overlapping discrimination*, conforme será analisado no Capítulo 4.

2.2.1 DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ENQUANTO PECULIARES SUJEITOS DE DIREITO

Vale registrar inicialmente que nem sempre as crianças e os adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de Direito e que, historicamente, há inúmeros exemplos que ilustram esta afirmação. Dentre eles, destacaremos dois exemplos a seguir.

O primeiro exemplo histórico remonta a Atenas, na Antiguidade Clássica. Conforme analisado no subitem 1.1.1 eram considerados como cidadãos e, portanto, pessoas detentoras de direitos e obrigações, os homens livres, nascidos em Atenas e que tivessem posses suficientes para realizar as atividades ditas ociosas, aquelas relacionadas ao discurso e à ação. Assim, as crianças e os adolescentes, ainda que pertencentes ao sexo masculino, estavam excluídos daquele limitado grupo de pessoas.⁴⁰²

⁴⁰² Nas palavras de Silvio Henrique Vieira Barbosa: “os direitos do cidadão são reservados, na *polis*, àqueles que se encaixam no limitado perfil de posição social, origem, sexo e idade.” Ainda nas palavras do referido autor: “É na *pólis* que o homem realiza esta sua natureza política, consubstanciada na condição de cidadão. Ora, estando impedido de realizá-la, pelos limites acima explicados, o indivíduo não é considerado homem/cidadão.” (BARBOSA, Silvio Henrique Vieira. **Cidadania**: a educação que passa pela TV brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós Graduação em Jornalismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 8).

Séculos depois, na Inglaterra em plena Revolução Industrial, as crianças e os adolescentes ainda não eram reconhecidos como sujeitos de direito. Grande prova disso era a descomunal e inapropriada⁴⁰³ jornada de trabalho⁴⁰⁴ a que eram submetidas em nome do preenchimento do crescente quadro de postos de trabalho que a referida Revolução proporcionou.

Em algumas culturas as crianças recém nascidas eram consideradas como um estorvo pelo trabalho e pela atenção que demandavam e, em virtude disso, eram separadas de sua mãe e de sua família. Caso elas sobrevivessem aos seus primeiros anos elas eram, depois, restituídas ao convívio com os seus parentes.

⁴⁰³ Cumpre destacar que neste momento histórico jornada de trabalho, inclusive de crianças e adolescentes, era longa; as condições de trabalho não revelavam uma segurança mínima para os trabalhadores; e o pagamento em troca de toda esta exploração era ínfimo.

Sobre o medo de dizer não aos filhos, medo este cada vez mais comum entre as famílias, Richard Sennet dispôs: “Praticado em casa o trabalho em equipe é destrutivo, assinalando uma ausência de autoridade e de orientação firma na criação dos filhos. Ele diz que, com Jeannette, tem visto muitos pais discutindo cada questão familiar até a exaustão, por meio de dizer “Não!”, pais que sabem ouvir muito bem, que entendem magnificamente, em vez de ditar a lei; em consequência, ambos têm visto muitas crianças desorientadas.” (Cf. SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed., Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 26).

⁴⁰⁴ Segundo Richard Sennet a jornada de trabalho, na revolução industrial, foi cada vez mais determinada por rotinas precisas (Cf. SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed., Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 37).

Segundo Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso⁴⁰⁵ os contornos do conceito do termo infância foram delineados no século XIX.

Do ponto de vista jurídico, ponto de vista este adotado no presente trabalho tendo em vista que se trata de uma tese jurídica, cabe registrar que o conceito de criança e de adolescente, difere quando comparado na esfera internacional e na esfera local (brasileira).

De acordo com o artigo 2º da Lei 8069, aprovada em 1990, conhecida como “Estatuto da Criança e do Adolescente” (“ECA”), considera-se criança toda pessoa de até 12 anos de idade incompletos e adolescentes as pessoas entre 12 e 18 anos de idade. Reiteramos que este é o critério adotado no presente trabalho, conforme já esclarecido na Introdução do mesmo.

Diversamente da previsão brasileira, registramos que na esfera internacional global a Convenção Sobre os Direitos da Criança considera como criança todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em legislações específicas a maioridade for alcançada antes.

⁴⁰⁵ CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 16.

Destacamos, entretanto, que independentemente do critério adotado (seja o critério do Estatuto da Criança e do Adolescente, seja o critério da Convenção Sobre os Direitos da Criança) cumpre ressaltar que todas as crianças e os adolescentes são reconhecidos como seres humanos e, portanto, são sujeitos de todos os direitos humanos previstos na legislação interna, nas Declarações e nos Tratados Internacionais, aprovados e incorporados, respectivamente, pelo Brasil e, portanto, fazem parte da legislação brasileira com *status* de norma constitucional.⁴⁰⁶

As crianças e os adolescentes são indivíduos, são membros de suas respectivas famílias e membros da comunidade em que vivem. E eles deverão ser respeitados em suas necessidades básicas e específicas.

Assim, cumpre destacar que as crianças e os adolescentes não estão em situação de igualdade se comparados com os adultos.

⁴⁰⁶ Embora o entendimento acerca da hierarquia das normas internacionais incorporadas à legislação brasileira não seja pacífica, registramos que adotamos o posicionamento de Flávia Piovesan.

Para mais informações sobre os distintos posicionamentos da hierarquia dos tratados internacionais incorporados pelo Brasil, sugerimos a leitura do livro intitulado **Direitos Humanos e o Direito Constitucional internacional** (Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010).

Neste sentido, reiteramos que as crianças e os adolescentes, em razão do seu peculiar estágio de desenvolvimento físico, emocional e mental, têm necessidades específicas e, portanto, precisam de uma proteção jurídica diferenciada.

Neste sentido, destacamos que estudos realizados nas esferas psicológica, social, genética e biológica mostram a importância das primeiras fases da vida correspondentes à infância e juventude. São os denominados “anos formativos”.⁴⁰⁷

Registramos que, somados à fragilidade e à vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes, há ainda as limitações de suas capacidades física, cognitiva, emocional e social.⁴⁰⁸

Esclarecemos, ainda, que a criança e o adolescente, enquanto sujeitos de Direito, são detentores de todos os direitos fundamentais titularizados pelos seres humanos em geral.⁴⁰⁹ E, em razão do seu peculiar estágio de desenvolvimento, as crianças e

⁴⁰⁷ José Augusto Lindgren Alves denomina as crianças como pessoas detentoras de uma “vulnerabilidade particular”, particularidade esta que deu ensejo à criação de instrumentos internacionais específicos de proteção de direitos, citando como exemplo a Declaração sobre os Direitos da Criança criada em 1924 pela então existente Liga das Nações (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 161).

⁴⁰⁸ Cf. NETTO, Samuel Pfromm. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. p. 19.

⁴⁰⁹ Razão pela qual a Convenção Relativa ao Estatuto de Refugiado, por exemplo, se aplica integralmente às crianças refugiadas.

os adolescentes são destinatárias de um conjunto de direitos fundamentais específicos⁴¹⁰.

Mais uma vez destacamos que as crianças e os adolescentes precisam de proteção e de cuidados especiais para que possam se desenvolver plenamente.

Diante do exposto cumpre reiterar que, além de todos os direitos humanos previstos nas esferas global, regional e local, tendo os seres humanos como destinatários, as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos humanos e de Princípios especificamente destinados a eles, conforme apresentaremos nos Capítulos 3, 4 e 5 da presente Tese.

Diante de todo o exposto vale registrar que a democratização da cidadania, analisada no Capítulo 1, possibilitou o reconhecimento de todos os seres humanos como cidadãos; e que a especificação de direitos, em especial o processo que

⁴¹⁰ Nas palavras de Martha de Toledo Machado: “Crianças e adolescentes são seres humanos que se encontram numa situação fática peculiar, qual seja, a de pessoas em fase de desenvolvimento físico, psíquico, emocional, em processo de desenvolvimento de sua potencialidade humana; e que essa peculiar condição merece respeito e para tal há de se compreender que os direitos fundamentais de crianças e adolescentes são especiais em relação ao direito dos adultos (há necessidade de direitos essenciais especiais e de estruturação diversa desses direitos.” (Cf. MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003. p. 50).

culminou com o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como peculiares sujeitos de Direito na esfera internacional, que promoveu alterações em inúmeros Ordenamentos Jurídicos nacionais, inclusive o brasileiro, apresentada neste Capítulo, respondem à primeira das questões norteadoras do presente trabalho.

2.2.1.1 DA SITUAÇÃO DIFERENCIADA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

Neste trabalho, os sujeitos de Direito que constituem o foco de estudo são, conforme já delineado na Introdução, as crianças e os adolescentes em situação de risco social.

Assim, insta reiterar também que, neste trabalho, adotamos o conceito de risco social desenvolvido por Dorian Monica Arpini.⁴¹¹ Segundo este conceito, o risco social se caracteriza nas situações em que resta configurada a ausência de garantias mínimas de proteção, de amparo e de sobrevivência; garantias estas que assegurem ao indivíduo o direito a cidadania.

⁴¹¹ ARPINI Apud SOLDATELLI, Maria Isabel dos Santos. **Adolescentes em risco social:** a expressão dos processos de identificação no método de Rorschach. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. p. 54.

Muitas podem ser as causas geradoras do risco social que ameaçam a vida digna das crianças e dos adolescentes.

Apenas a título de exemplo indicamos que, pode ser o risco social resulte da falta um lar estruturado que permita o pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes; ou da falta de condições sanitárias básicas que garantam a saúde das mesmas;⁴¹² ou, ainda, da falta uma educação adequada ao peculiar estágio de desenvolvimento em que as crianças e os adolescentes se encontram, qual seja uma educação pela e para a cidadania, permeada pelo respeito ao outro; ou, ainda, da falta atenção e de respeito por parte dos pais ou responsáveis, independentemente da classe social que ocupem.

Independentemente da causa geradora do risco social, registramos que as crianças e os adolescentes em situação de risco social enfrentam mais dificuldades do que as demais Crianças, pois não contam com os direitos e garantias mínimos que assegurem a possibilidade de seu pleno desenvolvimento.

⁴¹² Para mais informações sobre o assunto sugerimos a leitura do artigo intitulado **A Fórmula do Ambiente Saudável** (Cf. JARETA, Lucie. A fórmula do ambiente saudável. **Revista Escola Pública**. São Paulo: Editora Segmento. Ano 3 n. 13. p. 20-30, jan/fev. 2010).

Por não terem as garantias mínimas que assegurem o seu direito à cidadania, muitas vezes as crianças e os adolescentes em situação de risco social parecem estar recobertos por um “manto da invisibilidade”, que as transformam em seres invisibilizados, em seres desterrados em sua própria pátria mãe, em seres condenados permanecerem como pessoas errantes, desterradas em seu próprio país, e à margem do mesmo.

Sobre a invisibilidade humana Gilberto Dimenstein dispôs:

“Mais do que anônimos entre os milhões de habitantes de uma cidade, eles passam despercebidos em todos os lugares. Não se sentem pertencentes a nada. Nem a si mesmos. Na maioria das vezes, passam despercebidos de suas famílias – isso quando têm uma. Só se tornam visíveis, mesmo que por instantes, na destruição: agrirem e matam. Ou se agrirem e se matam numa auto-destruição.”⁴¹³

⁴¹³ Ainda sobre este assunto Gilberto Dimenstein que nos “territórios de invisibilidade social” inúmeros crimes eram praticados fazendo com que os moradores vivessem com uma sensação crescente de medo, marcada pela ubiquidade do perigo, e buscassem, mais e mais, se cercar de grades caracterizando o que registrou como “complexo de casulo”. Gilberto Dimenstein, citando uma pesquisa realizada por José Alexandre Scheinkman, ainda destacou que, muitas vezes, o processo de invisibilidade é iniciado dentro de casa, permeado por uma “violência doméstica crônica”, caracterizando a violência como um comportamento que se transforma em uma “linguagem, um modo de se comunicar, de resolver conflitos, transmitido para os mais jovens” que tem os efeitos de uma epidemia social, pois, nas palavras de Rodrigo Guerreiro, citado por Gilberto Dimenstein, a violência “degenera todo um corpo sadio” (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 7 e ss).

Assim, registramos que os seres humanos invisíveis muitas vezes utilizam da violência como um instrumento de visibilidade.

Esta passagem de Gilberto Dimenstein nos remete à fala de Hannah Arendt quanto à precária situação dos apátridas, que para terem algum direito, tinham que violar a lei, passagem esta já mencionada neste trabalho.

Conforme analisado no subitem 1.1.2 deste trabalho, há algumas décadas Hannah Arendt já esclareceu que os cidadãos na Grécia Antiga tinham acesso ao espaço de aparência, local aonde viam e eram vistos, aonde discursavam e ouviam os outros discursarem, aonde eram reconhecidos como cidadãos. Reiteremos que, segundo esta autora, a morte era associada ao “des-aparecimento”.

Registramos, assim, que a invisibilização é um mecanismo para o não reconhecimento da pessoa como ser humano existente e, portanto, enquanto sujeito de Direito.⁴¹⁴

Ainda a respeito desta questão destacamos o livro de Gilberto Dimenstein intitulado “Cidadão de Papel”.⁴¹⁵

Neste livro, Gilberto Dimenstein⁴¹⁶ apresentou várias fotos que retratam exemplos de casos de crianças e adolescentes em situação de risco social, e registrou “Nota-

⁴¹⁴ A respeito da importância da visibilidade, destacamos que Danuza Leão registrou que precisamos ser vistos pelos outros, bem como precisamos receber um pouco de atenção. Ela destaca que “qualquer coisa na vida, qualquer, é melhor do que a indiferença.” Ainda nas palavras de Danuza Leão: “é uma questão de ter a consciência de que estamos vivos, e se ninguém nos olha é porque não estamos.” LEÃO, Danuza. O bem maior. **Folha de S. Paulo**. p. C2, 22 ago. 2010.

⁴¹⁵ Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.

⁴¹⁶ Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 10 e ss.

se a ausência de cidadania, por exemplo, quando uma sociedade gera um menino de rua.” Ele ainda apontou o problema do círculo vicioso da violência.

A negação de direitos fundamentais bem como a ameaça e a violação de direitos fundamentais de crianças e de adolescentes invisibilizados são muito mais freqüentes, porque são mais difíceis de serem notadas, constatadas, processadas e punidas.

À luz do Capítulo 1, reiteramos que o desterro era uma espécie de pena aplicada a cidadãos gregos que tivessem cometido graves crimes. Uma das conseqüências deste tipo de punição era a perda do acesso à vida pública na *polis* de origem, na cidade-estado de seus antepassados e esta perda promovia uma série de outras perdas relevantes que tornava a vida do cidadão sem sentido, conforme analisado no subitem 1.1.1. deste trabalho.

A invisibilidade⁴¹⁷ de crianças e adolescentes em situação de risco social impede que eles se desenvolvam plenamente e faz com que a singularidade de cada uma deles desapareça.

⁴¹⁷ Registramos que, em virtude de seu peculiar estágio de desenvolvimento, a visibilidade das Crianças deve ficar sob responsabilidade dos pais, ou responsáveis, e deve ser embasada em valores éticos e morais e em limites claros, sob pena destas Crianças ficarem superexpostas. Neste sentido destacamos a matéria **Autoexibição de Adolescentes na Web Ganha Audiência e**

Vale registrar, ainda, que a referida invisibilidade impede, ainda, o acesso das crianças e dos adolescentes em situação de risco social à sua cidadania, ao seu “direito a ter direitos”, aos seus direitos e deveres enquanto cidadãos planetários, o que caracteriza a cidadania de papel, nas palavras de Gilberto Dimenstein.⁴¹⁸

Em virtude disso nota-se que as crianças e os adolescentes em situação de risco social são invisibilizados, desconsiderados e, muitas vezes, condenados socialmente ao desterro na sua própria pátria.

Cumprir registrar que o desterro está intimamente ligado à idéia de proscrição, à idéia de não-pertencimento, à ausência de laços (familiares e sociais) e à perda da esperança. Quem é desterrado, muitas vezes, sente que não tem mais nada a perder. Então, para o desterrado passa a valer a lógica do “tudo é possível”, acompanhada das suas nefastas consequências.⁴¹⁹

Desafia Autoridades (Cf. REINA, Eduardo; BURGARELLI, Rodrigo. Autoexibição de adolescentes na web ganha audiência e desafia autoridades. **O Estado de São Paulo**. p. C1, 01 ago. 2010).

⁴¹⁸ Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 4.

⁴¹⁹ Neste sentido destacamos a matéria **Mais de mil menores detidos** que retrata a ausência ou o esfacelamento dos laços familiares como um dos motivos que leva Crianças a se envolverem em atividades ilícitas (CACILHAS, Andreson. Mais de mil menores detidos. **A Tribuna**. p. C1, 22 ago. 2008).

Para que isso não aconteça, isto é, para que as crianças e os adolescentes não sejam submetidos à situação de risco social é necessário que elas efetivamente tenham acesso ao binômio “educação-cidadania” já mencionado na Introdução deste estudo.

Também é necessário que elas permaneçam visíveis no espaço público, sendo que uma ameaça ou uma violação aos seus direitos fundamentais possa desencadear o devido processo jurídico para que os responsáveis pela ameaça ou pela violação sejam processados e se condenados, sejam punidos.

E, para tanto, a família, a sociedade e o Estado terão que trabalhar em parceria, assumindo a sua co-responsabilidade, para que os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes tutelados nos instrumentos jurídicos internacionais e nacionais sejam respeitados.

Nos Capítulos 3, 4 e 5 deste trabalho apresentaremos uma análise da tutela do direito à educação das crianças e adolescentes, na esfera global, na esfera regional (americana) e na esfera local (brasileira), respectivamente, levando em consideração o conceito de educação comunitária adotado neste estudo, conforme delimitado na Introdução do mesmo.

3 ANÁLISE DA PROTEÇÃO JURÍDICA GLOBAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)

Neste subitem 3.1 apresentaremos a análise dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos previamente selecionados, em virtude da realização de uma escolha metodológica.

No subitem 3.1.1 analisaremos a Declaração Internacional dos Direitos Humanos, e os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, instrumentos internacionais de proteção geral de direitos humanos.

Já nos subitens 3.1.2 e 3.1.3 analisaremos, respectivamente, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e a Convenção sobre os Direitos da Criança, instrumentos internacionais de proteção específica de direitos humanos das crianças e adolescentes.

Conforme já esclarecido na Introdução do presente trabalho, esta análise terá como foco o estudo do direito à educação da criança e do adolescente, não obstante outros direitos possam ser abordados incidentalmente.

3.1 AS NORMAS GLOBAIS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE⁴²⁰

3.1.1 A CARTA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS

A Carta Internacional de Direitos Humanos é formada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.⁴²¹

Conjunto de documentos elaborado no período Pós-Segunda Guerra Mundial, a Carta Internacional de Direitos Humanos constitui o arcabouço jurídico do Direito Internacional dos Direitos Humanos, sendo que os três instrumentos internacionais

⁴²⁰ Conforme já esclarecido no Capítulo 3, na esfera internacional, em regra, considera-se como criança todo ser humano com até 18 anos incompletos. Em virtude do exposto, entendemos ser relevante esclarecer que neste Capítulo que aborda os instrumentos internacionais globais de proteção de direitos humanos, quando utilizarmos a palavra Criança, estaremos nos referindo aos seres humanos com até 18 anos incompletos.

⁴²¹ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 80.

que a compõem sustentam a arquitetura internacional de normas de proteção de direitos humanos,⁴²² tendo fixado parâmetros protetivos mínimos que deverem ser observados pelos Estados.⁴²³

Tomando a dignidade humana como o fundamento dos direitos humanos, a Carta Internacional dos Direitos Humanos adotou uma visão universalista dos direitos humanos,⁴²⁴ bem como inaugurou a ética dos direitos humanos segundo a qual os seres humanos são todos merecedores de consideração e de respeito.⁴²⁵

⁴²² Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.

⁴²³ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 80.

⁴²⁴ Consideramos ser relevante destacar que existem teorias universalistas e teorias relativistas no que tange ao fundamento dos direitos humanos.

Para mais informações a respeito das variações nestas teorias, sugerimos a leitura do artigo de Jack Donnelly intitulado *Universal Humans rigths in theory and practice* (DONNELLY, Jack. *Universal Humans rigths in theory and practice*. p. 107-113).

Registramos, ainda, que adotamos uma concepção universalista forte. Assim entendemos que a dignidade humana é o principal fundamento dos direitos humanos, sendo complementado pela cultura.

⁴²⁵ A respeito da ética dos direitos humanos, Flávia Piovesan esclareceu: “A ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as plenas potencialidades de forma livre e plena. É a ética orientada pela afirmação da dignidade e pela prevenção ao sofrimento humano.” (Cf. PIOVESAN, Flávia Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 47-48).

3.1.1.1 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Elaborada como uma das respostas às atrocidades e às inúmeras barbaridades perpetradas durante a Segunda Guerra Mundial,⁴²⁶ a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada foi por unanimidade de Estados em 10 de dezembro de 1948.⁴²⁷

A respeito desta memorável conquista, Flávia Piovesan⁴²⁸ registrou que a votação para aprovação do referido documento contou com 48 votos favoráveis, 8 abstenções e nenhum voto contrário, sendo que a inexistência de qualquer questionamento, reserva ou voto contrário por parte dos Estados, lhe conferiu o significado de um Código.⁴²⁹

⁴²⁶ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p.70.

⁴²⁷ Nas palavras de José Francisco Rezek: “A Declaração não é um tratado. Não Houve desse modo assinatura, nem ratificação ou adesão por parte de qualquer Estado. Ela foi aprovada, com algumas abstenções, pela Resolução n. 217, na 3ª sessão ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de dezembro de 1948.” (Cf. REZEK, José Francisco. **O Direito Internacional no século XXI: textos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 755).

⁴²⁸ PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 141-142.

⁴²⁹ Registramos que o debate acerca da obrigatoriedade de observância, ou não, da Declaração Universal dos Direitos Humanos já foi objeto de nossa análise no livro **Direito de Nacionalidade em Face das Restrições Coletivas e Arbitrárias**, livro em que expressamos o nosso entendimento, no sentido de entendermos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos vincula todos os sujeitos de Direito Internacional, por ter se transformado em costume

Apresentamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos nas palavras de José Augusto Lindgren Alves:

Adotada e proclamada na terceira sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas, em Paris, pela resolução 217 A (iii), de 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com seus trinta artigos, define de maneira clara e singela os direitos essenciais, iguais e inalienáveis de todos os seres humanos como alicerces da liberdade, da justiça e da paz no mundo.⁴³⁰

A estrutura formal da referida Declaração é composta por um preâmbulo e pela parte dispositiva.

O preâmbulo, composto por uma série de justificativas a respeito da necessidade da elaboração do instrumento internacional em questão, reforçou a idéia de que este documento foi uma das reações ao desprezo e ao desrespeito dos seres humanos durante a Segunda guerra Mundial, resultando nas inúmeras barbaridades perpetradas neste período.

internacional (Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 72-73).

⁴³⁰ LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 26.

O preâmbulo da referida Declaração é iniciado com o reconhecimento da dignidade humana como um atributo de todos os seres humanos e como fundamento dos direitos humanos, exaltados nos parágrafos seguintes.

Neste sentido destacamos que o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabeleceu que todos os membros da família humana são dotados de dignidade humana, bem como são titulares de direitos iguais e inalienáveis; e que o artigo I da referida declaração estatuiu que: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”⁴³¹

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos é encerrado por um parágrafo de suma relevância para este trabalho, na medida em que nele restou proclamado que o mencionado instrumento internacional constitui um ideal comum a ser alcançado por todos povos.

Este mesmo parágrafo determinou, ainda, que cabe a todos os Estados, indivíduos e a cada órgão da sociedade, através do ensino e da educação, se esforçar para

⁴³¹ Nas palavras de Fábio Konder Comparato: “Logo no artigo I a Declaração proclama os três princípios axiológicos fundamentais em matéria de direitos humanos: a liberdade, a igualdade e a fraternidade.” (COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 228). Não podemos deixar de registrar que foram retomados aqui os ideais da Revolução Francesa, de 1789.

promover os direitos e liberdades ali previstos, bem como assegurar que o reconhecimento e observância universais da Declaração Universal dos Direitos Humanos sejam efetivos.⁴³²

Diante do exposto destacamos que, já no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tanto o ensino como a educação ganharam uma destacada e relevante função: possibilitar a disseminação e a promoção dos direitos e das liberdades constantes do referido visando possibilitar o respeito aos mesmos. Vale destacar que o direito à instrução foi retomado na parte dispositiva, como apresentado adiante.

E, finalizando a análise do preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, registramos também que nele se estabeleceu a necessidade da promoção e do reconhecimento dos direitos fundamentais, bem como a necessidade do respeito aos mesmos.

Já a segunda parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, composta por 30 dispositivos, inovou ao conjugar, pela primeira vez, em um mesmo instrumento

⁴³² Sobre o parágrafo de encerramento do preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos cumpre registrar, também a determinação de que sejam adotadas medidas progressivas tanto de caráter nacional como de caráter internacional para que os objetivos ali elencados sejam alcançados.

internacional, um rol de direitos civis, políticos, econômicos sociais e culturais.⁴³³

Segundo Flávia Piovesan, a mencionada Declaração também inovou ao conjugar os valores de igualdade e liberdade.⁴³⁴

Destacamos os ensinamentos de Norberto Bobbio, segundo o qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos marcou o início de um longo processo em que os direitos dos seres humanos foram convertidos universalmente em direitos positivos (conforme analisado no capítulo 2 deste trabalho). Norberto Bobbio registrou, ainda, que a referida Declaração não pode ser interpretada como um instrumento definitivo, destacando a necessidade do seu contínuo aperfeiçoamento.⁴³⁵

Apresentando a dignidade humana como fundamento dos direitos humanos, destacamos que um dos princípios basilares da Declaração Universal dos Direitos Humanos é o princípio da isonomia, previsto no Preâmbulo e no Artigo I do referido instrumento internacional.

⁴³³ Ainda a este respeito, Flávia Piovesan registrou: “Considerando este contexto, a Declaração de 1948 introduz extraordinária inovação ao conter uma linguagem de direitos humanos até então inédita. Combinando o discurso liberal da cidadania com o discurso social, a Declaração passa a elencar tanto direitos civis e políticos (arts. 3º a 21) como direitos sociais, econômicos e culturais (arts. 22 a 28).” (PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**, 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 144).

⁴³⁴ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**, 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 146.

⁴³⁵ BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2005. p. 478.

Entendemos que, atualmente, o princípio da isonomia presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos deve ser interpretado como um instrumento na busca da igualdade material, superando, desta forma, a mera igualdade formal (ou igualdade perante a lei), conforme já esclarecido no Capítulo 2 deste trabalho.

Não obstante a expressa previsão do princípio da isonomia, registramos que o mesmo é amplamente violado em distintos pontos do globo terrestre. A título de exemplo destacamos que vários países ainda adotam, declaradamente ou não, posturas e práticas discriminatórias, dentre as quais, destacamos a discriminação baseada no sexo.

Destacamos que a adoção de um o posicionamento machista, que se caracteriza pelo privilégio do homem em detrimento da mulher, é muito comum em inúmeros países do mundo. O machismo, ou androcentrismo, coloca o homem em uma posição de destaque e privilégio, em detrimento da mulher, que é desqualificada de diversas formas. A este respeito das conseqüências desta postura racista e discriminatória, destacamos as palavras de Nancy Fraser:

Difusamente institucionalizado, este padrão valorativo androcêntrico gera formas de subordinação de *status* específica de gênero, incluindo violência sexual, violência doméstica, tutela por toda a vida, casamentos arranjados, mortes por dote, estupros em massa como uma arma de guerra,

mutação genital e escravização sexual. E ainda, negação da integridade corporal, da liberdade reprodutiva, e da autodeterminação sexual. Além disso, reduzido acesso à moradia, à alimentação, à terra, à saúde e à educação; prejuízos em seus direitos de imigração, naturalização e asilo; exclusão e marginalização da sociedade e da vida política, estereotipagem (*stereotyping*) e objetificação (*objetification*); e perseguição e depreciação na vida cotidiana.⁴³⁶

Insta destacar que a discriminação com base no sexo alcança as mais variadas esferas de atuação dos seres humanos, incluindo o acesso ao direito à educação.

Dentre os direitos enumerados na parte dispositiva da Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacamos brevemente os seguintes: o direito à liberdade e à igualdade tanto em dignidade quanto em direitos (artigo I); o direito de gozar dos direitos e liberdades estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos sem distinção de qualquer natureza (artigo II), o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (artigo III); o direito de não ser submetido à escravidão ou à servidão (artigo IV); o direito de não ser submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante (artigo V); o direito de ser reconhecido como pessoa perante a lei, em todos os lugares (artigo VII); o direito de não ser arbitrariamente preso, detido ou exilado (artigo IX); o direito de ter uma

⁴³⁶ FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 175.

nacionalidade (artigo XV); o direito à propriedade (artigo XVII); o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião (artigo XVIII); o direito à liberdade de opinião (artigo XIX); o direito ao trabalho (artigo XXIII); o direito ao repouso e lazer (artigo XXIV); o direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar (artigo XXV); dentre outros direitos, não menos relevantes que os ora citados.

Não obstante o fato da Declaração Universal dos Direitos Humanos ter sido aprovada há mais de seis décadas, registramos que inúmeros direitos nela estabelecidos continuam sendo, violados em diversos pontos do planeta.

Neste sentido, destacamos um emblemático discurso proferido por José Saramago, algumas décadas após a celebração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no II Fórum Social Mundial.⁴³⁷ Neste discurso, José Saramago fez uma Ode à Justiça e ressaltou a existência de um código que permite buscá-la, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Entretanto, naquela mesma ocasião, José Saramago registrou que deste código, composto por 30 direitos básicos, sobre os quais “hoje só vagamente se fala, quando não

⁴³⁷ Cf. SARAMAGO, José. **Carta de José Saramago lida no encerramento do II Fórum Social Mundial**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/010/10saramago.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2010).

sistematicamente se silencia, mais desprezados e conspurcados nestes dias do que o foram, há 400 anos, a propriedade e a liberdade em Florença.”⁴³⁸

Reiteramos que os direitos elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos se dirigem a todos os seres humanos, inclusive às crianças e aos adolescentes.

Especificamente sobre as crianças e os adolescentes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos se limitou a afirmar, em seu artigo XXV, que: “tanto a maternidade quanto a infância têm direito a cuidados e a assistência especiais, e que todas as crianças gozarão da mesma proteção social, independentemente de terem nascido dentro ou fora do matrimônio.”

Assim, registramos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconheceu, expressamente que a maternidade (isto é, a gestante e o feto que ela carrega em seu ventre) e a infância são alvos de cuidados e de assistências especiais.

⁴³⁸ Cf. SARAMAGO, José. **Carta de José Saramago lida no encerramento do II Fórum Social Mundial**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/010/10saramago.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2010).

Neste dispositivo restou registrado que a criança e o adolescente são titulares de cuidados especiais, ainda que tenham nascido fora do matrimônio, tendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhecido implicitamente que a criança e o adolescente não são responsáveis pelas circunstâncias da sua geração nem pelo seu nascimento e, portanto, não podem ser prejudicada caso a sua concepção ocorra em virtude de um relacionamento extraconjugal.⁴³⁹

Tendo em vista o escopo do presente trabalho, cujo objeto já foi delimitado, esclarecemos que vamos analisar mais detidamente alguns dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O direito à instrução foi assegurado pela a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXVI.

Neste sentido, registramos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não adota o termo “educação”, mas sim a palavra “instrução”.

⁴³⁹ A proibição de distinção de filhos havidos dentro do matrimônio e filhos resultantes de relações extraconjugais é uma conquista na proteção do direito da criança e do adolescente. Neste sentido destacamos que Rejane Bernal Ventura registrou que “Segundo Michael White, por ser filho ilegítimo, Leonardo ‘foi impedido de freqüentar a universidade e não podia ter a esperança de adquirir uma profissão respeitável, como medicina ou direito,’ já que as regras das corporações profissionais não aceitavam pessoas com tais antecedentes.” (Cf. DA VINCI, Leonardo. **Sátiras, fábulas, aforismos e profecias**. Organizado e Trad. Rejane Bernal Ventura. São Paulo: Hedra, 2008. p. 12).

Registramos que caso uma pessoa se ativesse apenas ao conceito das palavras, poderia alegar que a palavra instrução é menos abrangente do que o termo educação. Esclarecemos, entretanto, que não vamos nos ater a uma interpretação pura e simplesmente gramatical, sob pena de realizarmos o que caracterizaria, nas palavras de Flávia Piovesan,⁴⁴⁰ uma “interpretação de bloqueio”.

Da leitura e da interpretação do artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, se depreende que: (i) o direito à instrução é um direito fundamental de todos os seres humanos; (ii) cabe ao Estado oferecer a instrução gratuitamente, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sendo que a instrução elementar é obrigatória.; (iii) a instrução deve ser orientada no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos; (iv) a instrução deverá ser realizada de forma a promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre os Estados e distintos grupos sociais, devendo ser utilizada como instrumento de manutenção da paz; e (v) cabe aos pais, ou responsáveis, a prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

⁴⁴⁰ Ensinaamentos apresentados por Flávia Piovesan durante o curso de Direitos Humanos ministrado no primeiro semestre de 2004 na pós-graduação da Faculdade de Direito da PUC/SP). Registramos que neste trabalho adotamos este posicionamento de Flávia Piovesan.

Insta registrar que o texto do artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos inicia reconhecendo o direito à instrução como um direito fundamental de todos os seres humanos.

Em contra-partida, quando determina que a obrigação do Estado-parte de fornecer ao menos a instrução elementar e a fundamental,⁴⁴¹ ambas de maneira gratuita e aquela obrigatória, o artigo XXVI da Declaração em análise determina que a instrução é um dever do Estado.

Em seguida o texto passa a abordar os diferentes níveis de educação que mudam, em regra, em razão da idade do aluno:⁴⁴² ensino elementar e fundamental (ambas gratuitas); ensino técnico- profissional (acessível a todos) e ensino superior (baseado no mérito).

Defendemos que o disposto no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos protege a integridade das crianças e dos adolescentes no sentido em que orienta a instrução dos mesmos para possibilitar (i) o pleno desenvolvimento da

⁴⁴¹ Fábio Konder Comparato destacou, ainda a respeito deste dispositivo, “a generalização da instrução técnico-profissional, a igualdade de acesso a ensino superior” (COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 230).

⁴⁴² Neste sentido, registramos que o ideal é que toda criança e adolescente tenha acesso à educação elementar e fundamental, observada a sua idade. Entretanto, há inúmeras pessoas cujo acesso à educação só é possível em idade mais avançada, o que em muitas cidades incentivou o desenvolvimento de centros de educação de jovens e adultos (EJA).

personalidade humana; (ii) para corroborar com a formação de cidadãos planetários e (iii) para possibilitar a construção de uma cultura de paz.⁴⁴³

Apresentadas estas considerações acerca do direito à educação de crianças e adolescentes, passemos à análise do artigo XXVII da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que prevê o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade; o direito de fruir as artes, e o direito de participar do progresso científico e de seus benefícios.

Entendemos que este dispositivo está ligado à idéia de aquisição e ao desenvolvimento do Capital Cultural⁴⁴⁴ dos seres humanos, bem como ao direito dos seres humanos de fazerem parte do processo do progresso científico, constituindo-se, também, como os destinatários dos benefícios resultantes deste progresso.

Neste sentido, entendemos que os indivíduos de uma determinada comunidade têm o direito de ampliar os seus conhecimentos (e o seu Capital Cultural) no Estado em

⁴⁴³ Conforme será apresentado no Capítulo 6 desta tese.

⁴⁴⁴ Registramos que o conceito de Capital Cultural já foi apresentado no Capítulo 2 deste trabalho.

que se encontram. A participação da vida cultural enriquece o ser humano enquanto conhecedor do mundo que o cerca e reforça a sua identidade.

A possibilidade de participação do progresso científico garante que os indivíduos de um determinado Estado-parte não sejam vistos e tratados apenas como coisas, ou como cobaias humanas, por exemplo. Neste sentido, todo progresso científico que for realizado por um determinado Estado-parte deverá ter, também, como beneficiários, os indivíduos sob sua jurisdição.

Cumprе destacar, ainda, que estes direitos garantidos no artigo XXVII da Declaração Universal dos Direitos Humanos estão relacionados à idéia de educação comunitária, que será objeto de análise no subitem 6.3 deste trabalho.

Por fim destacamos que o artigo XXIX a Declaração Universal dos Direitos Humanos determina que todos os seres humanos têm “deveres para com a comunidade”.

Entendemos que o referido artigo já representa um embrião de idéia da cidadania planetária, que se desenvolveu nas décadas seguintes e vem se consolidando, conforme analisado no Capítulo 1 deste estudo, na medida em que a Declaração

Universal dos Direitos Humanos confere direitos aos seres humanos, mas também atribui a eles deveres.

3.1.1.2 OS PACTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS

Conforme já esclarecemos em oportunidade anterior,⁴⁴⁵ não obstante a proposta inicial da Comissão Dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas ter sido representada pela idéia de elaborar uma Declaração Universal, com caráter de recomendação, seguida pela aprovação de um instrumento vinculante, não foi isso o que aconteceu.

⁴⁴⁵ Para informações mais detalhadas sobre o processo de cisão do Pacto Internacional de Direitos Humanos em dois Pactos sugerimos a leitura do subitem 3.2 do livro **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 77 e seguintes). Indicamos, ainda, a leitura do Capítulo VI do livro de Flávia Piovesan intitulado **Direitos humanos e o direito constitucional internacional** (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 161 e seguintes).

Isto porque o texto do Pacto Internacional de Direitos Humanos sofreu uma cisão e acabaram sendo elaborados dois pactos, um contendo direitos civis e políticos e o outro abarcando direitos econômicos, sociais e culturais.⁴⁴⁶

Com os textos finalizados em 1966,⁴⁴⁷ cumpre ressaltar que os Pactos Internacionais de Direitos Humanos só alcançaram o número mínimo de assinaturas dez anos depois.⁴⁴⁸

⁴⁴⁶ Nas palavras de José Soder: “Efetivamente, a Assembléia Geral mudou de parecer em sua sexta sessão plenária (1951/52), decidindo que se deveriam preparar duas convenções e não apenas uma. Ambas deveriam ser submetidas simultaneamente à aprovação da Assembléia Geral, contendo o maior número possível de disposições semelhantes, mormente com relação às medidas de execução. Para tanto, fossem revistos os artigos já elaborados pela Comissão, tomando em consideração os memorandos dos governos e dos organismos especializados. Dispunha, além disso, que as convenções abrangessem cláusulas sobre a possibilidade de fazer restrições individuais na assinatura das convenções, contendo, igualmente, um artigo sobre o direito dos povos à autodeterminação.

(...)

Na base dessa concepção do homem, orientada, de início, diversamente, o interesse pelos vários tipos de direitos deveria, forçosamente, ser díspar. Os ocidentais colocavam em primeiro plano as liberdades individuais e pessoais. Moviam-se em categorias tradicionais, tendo, por conseguinte, em mira os direitos do homem de tipo clássico, a liberdade e o desenvolvimento do indivíduo dentro da sociedade, seu núcleo de autonomia sagrada perante o Estado. Ao bloco oriental, ao contrário, interessava, quase exclusivamente, a determinação e as garantias dos direitos denominados econômicos e sociais. Já que, nesta concepção, a coletividade é tudo, o indivíduo fica relegado a um segundo plano, quando não perde, para o legislador, qualquer interesse.” (SODER, José. **Direitos do homem**. São Paulo: Atlas, 1960. p. 227 e 238).

⁴⁴⁷ Nas palavras de Fábio Konder Comparato: “Em 16 de dezembro de 1966, a Assembléia Geral das Nações Unidas adotou dois pactos internacionais de direitos humanos: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.” (COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 178).

⁴⁴⁸ Vale registrar que tanto o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos quanto o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais foram aprovados pelo Congresso nacional brasileiro em 12 de dezembro de 1991, pelo decreto legislativo 226 e que o Brasil apresentou a adesão a ambos na ONU em 24 de janeiro de 1992 (Cf. REZEK, José Francisco. **O**

Cumprir destacar que, não obstante a criação do Pacto Internacional de Direitos Humanos em dois instrumentos internacionais, em 16 de dezembro de 1977, mesmo dia em que os mencionados Pactos Internacionais de Direitos Humanos foram adotados, a ONU elaborou a Resolução 32/130, em que reafirmou a indivisibilidade, a interdependência, e a inter-relação entre os direitos humanos e as liberdades fundamentais, bem como a e a inalienabilidade dos mesmos.

Nesta mesma Resolução ficou estabelecido que “a completa realização dos direitos civis políticos é impossível sem o gozo dos direitos econômicos sociais e culturais.”⁴⁴⁹

Ainda a respeito da concepção contemporânea dos direitos humanos, concepção esta adotada pela Carta Internacional de Direitos Humanos, registramos que ela foi reiterada em 1993, na Conferência de Viena, que culminou com a elaboração da Declaração e Programa de Ação de Viena.⁴⁵⁰

Direito Internacional no século XXI: textos fundamentais. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 783 e p. 815).

⁴⁴⁹ O texto da Resolução 32/130 ainda estabeleceu que a realização de uma nova ordem econômica internacional é um elemento essencial para a promoção efetiva dos direitos humanos e as liberdades fundamentais (**Resolution 32/130**. Disponível em: <<http://daccessddsny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/313/65/IMG/NR031365.pdf?Open+Element>>. Acesso em 31 ago. 2010). Tradução livre.

⁴⁵⁰ Insta reiterar que a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993 reafirmou o caráter universal dos direitos humanos, tendo em vista que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada por apenas 48 Estados, em uma Assembleia Geral da ONU que contou com a participação de 56 Estados, razão que permitia o levantamento de questões sobre a

Retomando a análise dos Pactos internacionais de Direitos Humanos registramos que Flávia Piovesan⁴⁵¹ destacou que o principal objetivo dos Pactos Internacionais de Direitos Humanos foi “incorporar os dispositivos da declaração Universal sob a forma de preceitos juridicamente obrigatórios e vinculantes.”

Cumprir destacar que os Pactos Internacionais de Direitos Humanos foram desenvolvidos *pari passu* e levados à apreciação da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas simultaneamente. Como resultado disso, a

universalidade dos direitos humanos já que, nas palavras de José Augusto Lindgren Alves: “Mais da metade da humanidade não havia podido manifestar-se, nas negociações ou por voto, por representantes estatais porque os respectivos povos ainda se encontravam em território sob domínio colonial.” (LINDGREN ALVES, José Augusto. Fragmentação ou recuperação. *In: Revista Política Externa*. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 9-19, set./nov. 2004).

Destacamos, entretanto, que em Viena, em 1993, mais de 185 países participaram da reunião ficou conhecida como a “Segunda Grande Conferência Mundial de Direitos Humanos”, o que enfatizou o caráter universal dos direitos humanos (Cf. BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 115).

Ainda a respeito da representação dos países na Conferência de Viena de 1993, José Augusto Lindgren Alves expôs:

Em Viena, por outro lado, num período em que já praticamente não havia colônias, todos os países das mais diversas culturas estiveram representados (por delegações oficiais e ONGs). E como seu documento final, a Declaração e Programa de Ação de Viena foi aprovada sem voto nem reservas explícitas (apenas declarações interpretativas que não lhe esvaziaram o conteúdo), não é falso o entendimento que a conferência de 1993 foi o encontro mundial que efetivamente universalizou o conceito de direitos fundamentais, inerentes a todas as pessoas físicas apenas por serem humanas (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. Fragmentação ou recuperação. *In: Revista Política Externa*. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 9-19, set./nov. 2004).

⁴⁵¹ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 172.

estrutura dos dois documentos ficou semelhante, sendo ambas compostas de preâmbulo, parte dispositiva e mecanismos de monitoramento.⁴⁵²

Neste sentido, registramos que ambos os pactos apresentam um preâmbulo, cujo texto é praticamente igual,⁴⁵³ em que restou reiterada a idéia da dignidade humana como o fundamento dos direitos humanos, nos mesmos moldes da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O preâmbulo dos dois Pactos Internacionais de Direitos Humanos fez referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, e destacou que o ideal do ser humano livre, uma vez liberto tanto do temor quanto da miséria, “não pode ser realizado, a menos que se criem as condições que permitam a cada um gozar de seus direitos civis e políticos, assim como de seus direitos econômicos, sociais e culturais,”.

Importante, destacar, ainda o último parágrafo do preâmbulo de ambos os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, tendo em vista que o mesmo reconhece implicitamente a idéia de cidadania planetária ao, após fazer menção aos direitos fundamentais, enfatizar os deveres do indivíduo para com os seus semelhantes e

⁴⁵² Cf. BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 80-81.

⁴⁵³ Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 35.

para com a coletividade a que pertence, registrando, ainda, que é obrigação de todos os seres humanos “lutar pela promoção e observância dos direitos reconhecidos” nos Pactos em questão.

Destacamos que o texto contido na Parte I dos Pactos Internacionais de Direitos Humanos, que versa sobre a autodeterminação dos povos (artigo 1.1) e sobre a possibilidade dos povos disporem livremente de suas riquezas e seus recursos internacionais (artigo 1.2)⁴⁵⁴ é idêntico em ambos os instrumentos.

Da Parte II em diante, os Pactos Internacionais de Direitos Humanos receberam dispositivos diferenciados, razão pela qual passaremos a analisá-los individualmente.

Abrindo a Parte II do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos encontramos uma regra que determina a obrigação dos Estados-partes garantirem, sem qualquer discriminação, aos indivíduos que se encontrarem em seu território e que estejam

⁴⁵⁴ Passados mais de quarenta anos da aprovação dos pactos Internacionais de Direitos Humanos entendemos que o artigo 1.2 dos pactos Internacionais de Direitos Humanos têm de ser interpretados levando em conta a idéia de cidadania planetária, cabendo destacar que somos todos habitantes de um mesmo planeta e que, portanto, o exaurimento indiscriminado de uma fonte de energia por um determinado país ou o desflorestamento inconseqüente por outro país afeta a todos os seres humanos (bem como os demais seres vivos de maneira geral).

sob sua jurisdição, o igual acesso aos direitos enumerados no referido instrumento internacional.⁴⁵⁵

Flávia Piovesan⁴⁵⁶ esclareceu que os Estados-partes também estão obrigados a protegerem os indivíduos sob sua jurisdição contra as violações de direitos realizadas por entes privados.

Destacamos, também, a garantia, a homens e mulheres, de igualdade de gozo de direitos civis e políticos elencados no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (artigo 3).⁴⁵⁷

Registramos, ainda, a possibilidade de derrogação de algumas das obrigações registradas no referido instrumento internacional, em caso de situações excepcionais que ameacem a existência do Estado (artigo 4).⁴⁵⁸

⁴⁵⁵ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 165.

⁴⁵⁶ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 165.

⁴⁵⁷ Insta destacar que a busca pela igualdade material entre homens e mulheres motivou a elaboração de um instrumento internacional específico de proteção dos direitos daquelas. Assim, em 18 de dezembro de 1979 foi adotada a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cf. Cf. BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 108).

⁴⁵⁸ Dispõe o artigo 4º do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, *in verbis*: “Art. 4. 1. Quando situações excepcionais ameacem a existência da nação e sejam proclamadas oficialmente, os estados-partes no presente Pacto podem adotar, na estrita medida em que a situação o exigir, medidas que derroguem as obrigações decorrentes desse Pacto, desde que tais

Inúmeros direitos civis e políticos encontram-se resguardados no respectivo Pacto Internacional. Dentre eles, destacamos os seguintes: (i) direito à vida (artigo 6); (ii) direito de não ser submetido à tortura nem a tratamentos ou penas cruéis, desumanas ou degradantes (artigo 7); direito de não ser escravizado e de não ser submetido à servidão (artigo 8); direito à liberdade e à segurança pessoais, bem como o direito de não ser preso arbitrariamente (artigo 9); direito de ser tratada com humanidade e direito de ter a sua dignidade humana respeitada, uma vez privada de sua liberdade (artigo 10); direito de não ser preso apenas em razão de não cumprimento de uma obrigação contratual (artigo 11); direito à livre circulação e à livre escolha do local de sua residência no território em que legalmente se encontrar (artigo 13); direito de igual acesso à Justiça (artigo 14); direito de nacionalidade (artigo 15); direito de ter a sua personalidade jurídica reconhecida em qualquer lugar (artigo 16); direito de liberdade de pensamento, de consciência e religião (artigo 18); a proibição da propaganda em favor de guerra e a proibição de

medidas não sejam incompatíveis com as demais obrigações que lhes sejam impostas pelo Direito internacional e não acarretem discriminação alguma apenas por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião ou origem social.

2. A disposição precedente não autoriza qualquer derrogação dos arts. 6º, 7º, 8º (§§ 1º e 2º), 11, 15, 16 e 18.”

Vale registrar que o item 2 do artigo 4º do pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais proíbe a suspensão dos artigos que garantem: direito à vida, direito a não ser submetido à tortura, a tratamentos cruéis ou desumanos, direito a não ser submetido à escravidão ao à servidão, direito de não ser preso apenas por não poder cumprir com uma obrigação contratual, direitos relacionados com o princípio da legalidade e da anterioridade penal, direito ao reconhecimento de sua personalidade jurídica em qualquer lugar e direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (Cf. BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 83).

apologia ao ódio nacional, racial ou religioso (artigo 20); direito de reunião pacífica (artigo 21); direito de igualdade perante a lei (artigo 26); e direito das minorias étnicas, religiosas e lingüísticas (artigo 27).

Especificamente sobre a proteção dos direitos da criança e do adolescente destacamos o artigo 24 do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, que previu o direito de todos eles, sem discriminação alguma: (i) às medidas de proteção que o seu peculiar estágio de desenvolvimento suscita, proteção esta tanto por parte da família quanto por parte da sociedade e do Estado;⁴⁵⁹ (ii) a serem registrados logo após o seu nascimento e a receberem um nome; (iii) a adquirirem uma nacionalidade.

Registramos que o direito à educação não foi expressamente previsto na parte dispositiva do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, mas na do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, instrumento internacional este que será o próximo objeto de análise neste trabalho.

⁴⁵⁹ Registramos que o alcance deste dispositivo é bem amplo, pois as medidas de proteção necessárias às Crianças em razão da sua peculiar condição são inúmeras. Os Estados-partes decidiram não enumerá-las, não correndo, assim, o risco de que o rol ficasse incompleto ou desatualizado com o passar dos anos.

Para encerrar a análise do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, registramos que a Parte IV dele versa sobre a criação do Comitê de Direitos Humanos que, de acordo com Flávia Piovesan,⁴⁶⁰ “é o principal órgão de monitoramento previsto pelo Pacto.” Segundo a referida autora cabe ao Comitê de Direitos Humanos a análise dos relatórios periódicos encaminhados pelos Estados-partes (em observância ao disposto no artigo 40 do pacto em análise); bem como elaboração de relatórios com comentários e observações gerais a respeito do cumprimento (ou não) das obrigações assumidas pelos Estados-partes.

Além dos relatórios periódicos o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos a possibilidade de comunicações entre os Estados-partes, desde que anteriormente aceito pelos Estados-partes⁴⁶¹ e uma vez esgotadas as tentativas de negociação bilateral entre os Estados, nos termos do artigo 41 do referido instrumento internacional.

⁴⁶⁰ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 169.

⁴⁶¹ Segundo Flávia Piovesan, este mecanismo de monitoramento é opcional. Neste sentido, a referida autora destacou que até maio de 2009, dos 164 Estados-partes do Pacto Internacional sobre direitos Civis e Políticos apenas 48 Estados tinham encaminhado a Declaração aceitando a competência do Comitê de Direitos Humanos para a solução de conflitos interestatais (Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 170 e seguintes).

Além destes dois mecanismos de monitoramento, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos ainda conta com o sistema de monitoramento representado pela possibilidade de protocolo de petições individuais, mecanismo este introduzido pelo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, finalizado em 1966, juntamente com o texto do Pacto.⁴⁶²

Flávia Piovesan⁴⁶³ registrou que este sistema de monitoramento representou significativos avanços no Sistema Global de proteção dos direitos humanos, tendo em vista que configurou a capacidade processual (ativa) do indivíduo nesta esfera.

A Parte V do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos prevê a aplicação do princípio da norma mais benéfica à vítima, em caso de conflito entre os textos de instrumentos internacionais e, por fim, A Parte VI do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos versa sobre a assinatura e a adesão do referido instrumento internacional, bem como sobre a possibilidade de alteração do mesmo.

⁴⁶² Insta destacar que José Augusto Lindgren Alves registrou que o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos foi “adotado por unanimidade – sem votos contrários ou abstenções”. Entretanto o respectivo Protocolo Facultativo, que passou a produzir efeitos no mesmo dia que o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, foi objeto de questionamento, tendo em vista que recebeu “ sessenta e seis votos a favor (entre os quais o do Brasil), trinta e oito abstenções (todos os países socialistas, vários africanos, Índia, Japão, Cingapura e Espanha) e dois votos contrários (Níger e Togo).”

Cabe registrar que em 15 de dezembro de 1989 foi adotado o Segundo Protocolo facultativo ao Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, instrumento internacional este cujo objetivo é a abolição da pena de morte (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 39 e seguintes).

⁴⁶³ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 172.

Passemos agora à análise das particularidades do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, pacto este que, nas palavras de José Augusto Lindgren Alves,⁴⁶⁴ representa o “Primeiro e único instrumento jurídico de abrangência genérica e escopo mundial a conferir obrigatoriedade à promoção e proteção dos direitos humanos ‘de segunda geração’”.

Conforme já indicado, a partir da Parte II, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais difere do instrumento internacional anteriormente analisado.

Neste sentido registramos a previsão, no artigo 2 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da implementação progressiva⁴⁶⁵ dos meios apropriados para que o pleno exercício dos direitos ali previstos seja alcançado.

⁴⁶⁴ LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 44.

⁴⁶⁵ Nas palavras de Flávia Piovesan: “Enquanto os direitos civis e políticos são autoaplicáveis, na concepção do Pacto, os direitos sociais, econômicos e culturais têm aplicação progressiva. Vale dizer, são direitos que estão condicionados à atuação do Estado, que deve adotar todas as medidas, tanto por esforço próprio como pela assistência e pela cooperação internacionais, principalmente nos planos econômico e técnico, com vistas a alcançar progressivamente a completa realização desses direitos (art. 2º, § 1º, do Pacto).” Em seguida a refeida autora destacou que tanto os direitos civis e políticos com (Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 180).

Destacamos, também, a garantia, a homens e mulheres, de igualdade de gozo de direitos Econômicos Sociais e Culturais elencados no respectivo Pacto Internacional (artigo 3).

Destacamos que Flávia Piovesan⁴⁶⁶ esclareceu que o Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais estabeleceu direitos endereçados aos indivíduos, diferentemente do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, instrumento internacional em cujo texto os direitos foram endereçados aos Estados-partes.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais apresenta, na Parte III, uma série de direitos como direitos fundamentais de todos os seres humanos. Dentre estes direitos, destacamos os seguintes: direito ao trabalho livremente (artigo 7); direito de filiação sindical (artigo 8); direito à previdência social (artigo 9); o direito às mais amplas proteção e assistência possíveis à família (artigo 10); direito a um adequado nível de vida para si e para a sua família, incluindo (mas não se limitando a) alimentação, vestimenta e moradia adequada

⁴⁶⁶ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 179.

(artigo 11); e direito de desfrutar o mais elevado nível possível de saúde física e mental (artigo 12).⁴⁶⁷

Registramos que o direito à educação foi expressamente garantido a todas as pessoas no artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

De acordo com o artigo 13.1 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais a educação oferecida às pessoas deve ter por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

O dispositivo 13.2.a do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais estabelece a obrigação dos Estados-partes oferecerem a educação primária de maneira gratuita e acessível a todos.

⁴⁶⁷ Sobre este direito, José Augusto Lindgren Alves registrou, ainda: “O artigo 12, concernente ao direito à saúde física e mental, obriga os Estados a garantir serviços de saúde pública, com referências à redução da mortalidade infantil, à melhoria da higiene do trabalho e do meio ambiente, à profilaxia e controle de doenças epidêmicas, endêmicas, profissionais e outras.” (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 45-46).

Vale reiterar que adotamos o conceito de saúde da Organização Mundial da Saúde, sendo que este não se limita à ausência de doenças.

Cumpre ressaltar que a boa saúde é indispensável para um melhor aprendizado, conforme já analisamos no capítulo 3 deste trabalho.

Vale destacar que o direito à educação primária não está sujeito às regras de implementação progressiva, tal é a relevância conferida aos primeiros anos de ensino.

Entretanto, a educação secundária entra na regra de oferecimento progressivo pelos Estados-partes, conforme previsto no dispositivo 13.2.b do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Cumpre registrar, ainda, que a educação secundária deve buscar, progressivamente, a generalização, e a acessibilidade gratuita a todos.

Já a educação superior é objeto do dispositivo 13.2.c do mencionado Pacto Internacional, tendo sido registrada nele a igualdade de condições para os concorrentes, bem como o objetivo futuro de acessibilidade gratuita a todos.

Às pessoas que não tiveram acesso, no seu devido tempo, à educação de primária, o artigo 13.2.d do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais determina que os Estados-partes, na medida do possível, fomentem e intensifiquem a sua educação de base.

Neste sentido, registramos que tão importante é revelado o direito à educação que o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais o reconhece como um direito de todas as pessoas, e busca garantir que todos tenham acesso ao mesmo, ainda que de maneira extemporânea.

Vale destacar que a implementação de um sistema adequado de bolsas de estudo e a melhora contínua das condições materiais do corpo docente estão previstas no artigo 13.2.e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Entretanto, infelizmente os componentes do corpo docente das instituições de ensino nem sempre são tratados com o devido respeito e comprometimento e, em inúmeros casos não se constata a contínua melhora das condições materiais.⁴⁶⁸

Cumprir, por fim, a obrigação dos Estados-partes no referido Pacto Internacional de respeitarem a liberdade dos pais, ou representantes, das crianças e dos adolescentes na escolha do estabelecimento de ensino, uma vez atendidos os

⁴⁶⁸ Há Escolas que não têm o material básico para que aulas sejam ministradas nela. Por vezes faltam, por exemplo, as carteiras dos alunos e dos professores, lousas, uma biblioteca (conforme analisado no Capítulo 6 deste trabalho). Tudo isso prejudica o aprendizado dos alunos.

padrões mínimos de ensino aprovados pelos respectivos Estados-partes, conforme disposto no artigo 13.2.1.

Já o artigo 14 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais determinou que os Estados-partes que, no momento em que se tornaram parte no referido pacto ainda não tivessem garantido no seu território a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, deveriam - dentro de um prazo de até dois anos - elaborar um plano de ação detalhado para a aplicação progressiva deste direito.

Mais uma vez destacamos que restou registrada no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais a preocupação com o oferecimento da educação básica a todas as pessoas.⁴⁶⁹

Destacamos, ainda, que o artigo 15 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais determina que cada indivíduo tem o direito a

⁴⁶⁹ Neste sentido, registramos que em 2000, após analisar os maiores problemas enfrentados nos diversos países do mundo, a ONU criou os Objetivos do Milênio,⁴⁶⁹ oito metas básicas que devem ser alcançadas pelos países até 2015. Dentre estas oito metas destacamos a segunda, que corresponde a “Educação Básica de Qualidade Para Todos”.

participar da vida cultural bem como a desfrutar do progresso científico e de suas aplicações.

Vale registrar que os direitos previstos nos artigos 13, 14 e 15 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais estão diretamente ligados tanto à cidadania planetária quanto ao conceito de Capital Cultural, anteriormente apresentados neste trabalho.

Visando encerrar a análise das particularidades do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais registramos que a Parte IV do mesmo versa sobre o único mecanismo de monitoramento originalmente previsto: a remessa de relatórios periódicos pelos Estados-partes.⁴⁷⁰

⁴⁷⁰ Neste sentido, insta destacar um outro ponto diferencial entre o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Trata-se das diferentes sistemáticas de monitoramento existentes nos dois Pactos.

Enquanto o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e seu Protocolo Facultativo (ambos finalizados em 1966) previram três mecanismos de monitoramento, quais sejam: (i) os relatórios periódicos; (ii) a possibilidade de comunicações entre os Estados-partes, e (iii) as petições individuais, conforme já apresentado; o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais previu originalmente apenas o mecanismo dos relatórios periódicos (conforme previsto no artigo 16 deste instrumento internacional).

A respeito deste assunto cumpre os sistemas de monitoramento representados pelas petições individuais, pelas medidas de urgência, pelas comunicações inter-estatais, e pelas investigações *in loco*, foram possibilitados tardiamente: quando da adoção do Protocolo Facultativo do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o que ocorreu apenas em 10 de dezembro de 2008 (Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 182 e seguintes).

De acordo com Flávia Piovesan,⁴⁷¹ cabe ao Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, acompanhar se os Estados-partes tem efetivamente assegurado “ao menos, o núcleo essencial mínimo, o *minumum core obligation*” em relação a cada um dos direitos enunciados no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Insta registrar que o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais elaborou duas Recomendações Gerais sobre o direito à educação, quais sejam: a Recomendação Geral nº 11 (adotada na 20.^a sessão do referido Comitê, em 1999), e a Recomendação Geral nº 13 (adotada na 21.^a sessão do mencionado Comitê, em 1999).

Com relação à Recomendação Geral nº 11 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, destacamos que o Item 1 dela faz expressa menção ao artigo 14 do Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, artigo este que aborda a situação dos Estados parte que, em dois anos não tenham assegurado a oferta de educação primária gratuita, determinando que cabe a estes Estados elaborar um

⁴⁷¹ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 181-182.

plano detalhado e com cronograma para alcançar esta meta de maneira progressiva, dentro de um prazo razoável.⁴⁷²

Já o Item 2 da Recomendação Geral nº 11 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais estabelece que o direito à educação é de vital importância, já tendo sido classificado como um direito econômico, como um direito social, bem como um direito cultural.⁴⁷³

Não podemos deixar de mencionar que o Item 4 da Recomendação Geral nº 11 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reconheceu expressamente que, em geral, a falta de oportunidades educacionais para crianças e adolescentes reforça a sujeição destes a várias outras violações de direitos humanos.⁴⁷⁴

⁴⁷² Para mais informações sobre a obrigatoriedade: (i) da disponibilidade gratuita, (ii) da implementação progressiva, e (iii) da adoção detalhada de um planejamento recomendamos a leitura dos Itens 7 a 11 da **Recomendação Geral nº 11 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** (Cf. **Recomendação Geral nº 11 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

⁴⁷³ Insta destacar que, no Item 2 da Recomendação Geral nº 11, restou registrado que o direito à educação é, ao mesmo tempo, um direito econômico, social e cultural, bem como um direito civil e político. Cf. **Recomendação Geral nº 11 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

⁴⁷⁴ Insta destacar que, no Item 2 da Recomendação Geral nº 11, restou registrado que o direito à educação é, ao mesmo tempo, um direito econômico, social e cultural, bem como um direito civil e político. Cf. **Recomendação Geral nº 11 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

Neste sentido, registra-se o caráter compulsório do acesso à educação, previsto no Item 6 da Recomendação Geral nº 11 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, tendo em vista que não cabe aos pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes, nem cabe aos Estados-parte tratar a decisão do acesso, ou não, à educação primária, como algo opcional. Este Item ainda reforça a proibição da discriminação de gênero no que tange ao acesso à educação.⁴⁷⁵

Já no que tange ao disposto na Recomendação Geral nº 13 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a educação é “tanto um direito humano em si mesmo como um meio indispensável para a realização dos demais direitos humanos.”⁴⁷⁶

Constata-se, portanto, que o direito à educação é um direito de empoderamento na medida em que o seu exercício permite a realização de outros direitos fundamentais.

⁴⁷⁵ Neste sentido, registramos que os pais ou responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes, bem como os Estados-parte, são obrigados a garantir o acesso das crianças e dos adolescentes à educação primária (Cf. **Recomendação Geral nº 11 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

⁴⁷⁶ Cf. **Recomendação Geral nº 13 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

Em virtude do exposto defendemos que o direito à educação deve ser protegido e promovido pelos Estados-Parte do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais.

Registramos que o Item 1 da Recomendação Geral nº 13 esclareceu que, como um direito de empoderamento, a educação é o veículo basilar que: (i) permite aos seres humanos marginalizados ou em situação de risco social tanto a sair da pobreza quanto participar diretamente da comunidade em que vivem; (ii) desempenha um papel decisivo tanto no que tange à emancipação da mulher quanto à proteção das crianças e adolescentes, bem como na proteção e na promoção dos direitos humanos e da democracia; e (iii) vem sendo cada vez mais aceita como “um dos melhores investimentos financeiros que o Estado pode fazer.”⁴⁷⁷

O Item 5 da Recomendação Geral nº 13 determinou, ainda, que os artigos do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos devem ser interpretados levando-se em conta tanto outras Recomendações Gerais quanto outros instrumentos jurídicos internacionais que dispõe sobre este direito.⁴⁷⁸

⁴⁷⁷ Cf. **Recomendação Geral nº 13 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

⁴⁷⁸ Cf. **Recomendação Geral nº 13 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

Cumpra registrar que o dispositivo 5 da Recomendação Geral nº 13 está relacionado, de maneira implícita, ao princípio da norma mais benéfica à vítima, sendo este um princípio basilar do Direito Internacional dos Direitos Humanos.⁴⁷⁹

No item 6 da Recomendação Geral nº 13 restou registrado que a educação, em todos os seus níveis, deve possuir as seguintes características inter-dependentes: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade.⁴⁸⁰

Entendemos que se trata de um dispositivo que revela que as instituições educacionais devem se apresentar em um número suficiente para acolherem os estudantes, bem como devem estar abertas à comunidade em que se encontram inseridas; preparadas para enfrentar os desafios e obstáculos que vierem a se apresentar, bem como para permitir o efetivo acesso (*lato sensu*) dos estudantes.

O Item 31 e os Itens seguintes da Recomendação Geral nº 13 abordam a questão da não discriminação e da igualdade de tratamento, tendo o texto do Item 32 registrado que a adoção de ações afirmativas para alcançar a igualdade de fato entre

⁴⁷⁹ Para mais informações sobre o princípio da norma mais benéfica à vítima sugerimos a leitura do livro de Flávia Piovesan intitulado **Direitos humanos e o direito constitucional internacional** (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010).

⁴⁸⁰ Cf. **Recomendação Geral nº 13 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?OpenDocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

homens e mulheres não configura uma violação ao direito de não discriminação em matéria de educação.

De acordo com o previsto no Item 41 da Recomendação Geral nº 13 resta proibida punição corporal no que tange à disciplina na escola, por ser “inconsistente com o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana.”⁴⁸¹

A respeito da questão da punição escolar, entendemos ser relevante registrar que os professores e funcionários das instituições escolares devem ser conscientes. Os alunos que vierem a praticar atos vedados pelo regulamento escolar ou pelo ordenamento jurídico devem ser responsabilizados por seus atos, mas sempre de maneira proporcional e legal, sendo vedados, por exemplo, atos vexatórios.

Por fim destacamos que, de acordo com o Item 46, os Estados parte do Pacto internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais têm o dever de respeitar, proteger e realizar o direito à educação.⁴⁸²

⁴⁸¹ Cf. **Recomendação Geral nº 13 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

⁴⁸² Para mais informações sobre a recomendação Geral nº 13 recomendamos a leitura do próprio texto elaborado pelo Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (**Recomendação Geral nº 13 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**). Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010).

3.1.2 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Finda a Segunda Guerra Mundial, milhares de crianças e de adolescentes se encontravam espalhados pelo mundo, muitos dos quais tinham perdido todo e qualquer contato com os seus familiares.

Neste sentido, não podemos deixar de mencionar a corajosa atitude que marcou e permeou a vida de Irena Sendler.⁴⁸³

Em 1940, em plena Segunda Guerra Mundial, na qualidade de assistente social, Irena Sendler começou a fornecer alimentos, roupas e remédios para as pessoas que estavam enclausuradas no gueto de Varsóvia; sendo que, a partir de 1942, ela passou a agir na retirada as crianças e adolescentes, de idades variadas, deste gueto.⁴⁸⁴

Mostrando que a solidariedade pode ultrapassar as barreiras das religiões, esta polonesa católica convenceu inúmeros pais a entregarem seus filhos para que estes fossem retirados de dentro do gueto e fossem entregues para família católicas para

⁴⁸³ Disponível em: <<http://www.irenasendler.org>>. Acesso em: 21 set. 2010.

⁴⁸⁴ Informações disponíveis em artigo intitulado **Algumas coisas não podem ser esquecidas jamais** publicado no caderno mensal de informativo do Centro da Cultura Judaica (CCJ), jul. de 2008.

que pudessem uma maior chance de sobrevivência.⁴⁸⁵ Cerca de dois mil e quinhentos adolescentes e crianças foram clandestinamente retirados do gueto de Varsóvia.⁴⁸⁶

Durante o curso da Segunda Guerra mundial, por uma questão de proteção e preservação destas crianças e adolescentes, a sua origem judaica era camuflada. Assim, após a retirada das crianças e dos adolescentes do gueto de Varsóvia, estes recebiam um diferente nome, visando esconder - temporariamente - a sua origem judaica, origem esta que constituía, por si só, razão para eles fossem mortos durante o regime totalitário.

Entretanto, visando preservar a origem e a história das crianças e dos adolescentes resgatados de Varsóvia, Irena Sendler escrevia o nome original de cada uma das crianças e adolescentes e, ao lado desta informação, indicava o novo nome escolhido para cada um deles.⁴⁸⁷

⁴⁸⁵ Para mais informações a respeito desta questão sugerimos a leitura do livro **Paisagens da Memória** (KLÜGER, Ruth. **Paisagens da memória**. Trad. Irene Aron, São Paulo: Editora 34, 2005.)

⁴⁸⁶ Informações disponíveis em artigo intitulado **Algumas coisas não podem ser esquecidas jamais** publicado no caderno mensal de informativo do Centro da Cultura Judaica (CCJ), jul. de 2008.

⁴⁸⁷ A história de vida de Irena Sendler inspirou a criação de uma peça de teatro e de um livro, ambos intitulados *Life in a Jar*, cuja tradução pode ser compreendida como **A Vida em um Pote**, fazendo menção nas listas de nomes das crianças e dos adolescentes resgatados do gueto de Varsóvia

As listas de nomes foram escondidas, enterradas em potes em volta de uma macieira, e a idéia era desenterrar os potes uma vez finda a guerra para que estas crianças e adolescentes pudessem saber seu verdadeiro nome e um pouco mais sobre a sua origem. E, após o fim da referida guerra, isso foi feito.⁴⁸⁸

Ainda sobre a delicada situação das crianças e dos adolescentes ao final da Segunda Guerra Mundial, vale destacar, ainda, que o Comitê internacional da Cruz Vermelha (CICV) criou o projeto *The Missing*, com o objetivo inicial de localizar pessoas desaparecidas durante o referido conflito internacional. Como resultado inicial do mencionado projeto, em um período de 6 a 7 meses, mais de 800 crianças e adolescentes foram localizados e devolvidos às suas famílias.⁴⁸⁹

Cumprе destacar que, diante do desolador quadro de violação de direitos humanos de crianças e adolescentes resultante das atrocidades perpetradas na Segunda

⁴⁸⁸ Para mais informações sobre Irena Sendler indicamos o acesso ao seguinte site: <<http://www.irenasendler.org>>.

⁴⁸⁹ Ensinamentos apresentados por Gabriel Pablo Valladares, assessor jurídico da delegação regional do CICV, durante o Palestra no **I Curso de Direito Internacional dos Refugiados para Professores Universitários**, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) com o apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e do Núcleo de Direitos Humanos do Departamento de Direito da PUC-Rio, no dia 10 de dezembro de 2007.

Guerra Mundial, os Estados-membros da ONU também perceberam a necessidade de agir.⁴⁹⁰

Assim, em 1946, apenas um ano depois da criação da ONU, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cujo objetivo inicial era dar assistência a milhões de crianças e adolescentes espalhados pelo mundo no período pós Segunda Guerra Mundial.

Vale destacar que os objetivos do UNICEF foram ampliados ao longo dos anos e, atualmente, este órgão reúne esforços para que os direitos de todas as crianças e adolescentes sejam respeitados. Para tanto, o UNICEF conta com uma série de parceiros para transformar idéias inovadoras em realidade.⁴⁹¹

⁴⁹⁰ Vale destacar que finda a Primeira Guerra Mundial, a então existente Liga das Nações adotou em 1924 uma Declaração Sobre os Direitos da Criança. É necessário dizer que o texto desta Declaração de 1924 era bem mais conciso (composto por um preâmbulo e cinco princípios) e com uma abordagem limitada. Não obstante, José Augusto Lindgren Alves destacou que a Declaração sobre os Direitos da Criança de 1924 teve a sua obrigatoriedade reconhecida pelo ECOSOC em 1946, tendo este Comitê afirmado que as disposições desta Declaração eram “tão ‘vinculantes para os povos do mundo’ naquela época como haviam sido em 1924.” (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 162).

⁴⁹¹ **About UNICEF: Who we are**. Disponível em: <http://www.unicef.org/about/who/index_introduction.html>. Acesso em: 31 ago. 2010.

Neste sentido destacamos, ainda os ensinamentos de José Augusto Lindgren Alves, segundo o qual embora o UNICEF tenha sido criado para prestar assistência e socorro às Crianças “vítimas de agressão na Segunda Guerra Mundial”, em 1953 ele foi mantido em caráter permanente e transformado em Agência Especializada da ONU> Suas atividades foram “reorientadas para auxiliar a infância carente do terceiro Mundo.” (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 163).

Em virtude da compreensão da necessidade de proteção especial das crianças e dos adolescentes, os Estados-membros da ONU começaram a trabalhar na redação de um instrumento internacional e, em 20 de novembro de 1959, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi aprovada.

Vale destacar que este instrumento internacional não adota distinção entre crianças e adolescentes, tendo empregado apenas o termo “crianças”.

Entretanto, neste trabalho, em virtude da opção metodológica delineada na Introdução, empregaremos os dois termos distintos quando da realização da nossa análise.

Inicialmente cumpre destacar que o texto inaugural da Declaração Universal dos Direitos das Crianças é: “As Crianças têm Direitos”.

Isto significa que a Declaração Universal dos Direitos das Crianças já partiu do reconhecimento das crianças e dos adolescentes como pessoas, como sujeitos de Direito, reconhecimento este expressamente previsto no texto do referido instrumento internacional.

José Augusto Lindgren Alves destacou que a Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi desenvolvida tendo por base o binômio “cuidado-proteção”, não tendo considerado, entretanto, nem a autonomia nem a participação da criança e do adolescente.⁴⁹²

Além deste exposto reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de Direito, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças é composta por dez Princípios,⁴⁹³ princípios estes relacionados aos respectivos direitos.

José Augusto Lindgren Alves registrou que os princípios e os direitos deste instrumento internacional determinam tanto medidas práticas quanto medidas legislativas, devendo ser seguidos por todos. O referido autor registrou, ainda, que

⁴⁹² Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 164.

⁴⁹³ Dada a relevância do assunto, apresentamos a definição apresentada por Martha de Toledo Machado “[...] Os princípios são ordenações que se irradiam e imantam os sistemas de normas, ‘são – como observam Gomes Canotilho e Vital Moreira – ‘núcleos de condensações que confluem valores e bens constitucionais.’” (Cf. MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003. p. 93).

Já Celso Spitzcovsky entende que: “[...] os princípios surgem como parâmetros para a interpretação do conteúdo das demais regras jurídicas, apontando as diretrizes as quais devem ser seguidas pelos aplicadores da lei.” (SPITZCOVSKY, Celso, **Direito Administrativo**. 7. ed. São Paulo: Editora Damásio de Jesus. p. 27).

Já segundo Martha de Toledo Machado, “os princípios são ordenações que se irradiam e imantam os sistemas de normas, ‘são – como observam Gomes Canotilho e Vital Moreira – ‘núcleos de condensações que confluem valores e bens constitucionais.’” (Cf. MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 93).

a Declaração sobre os Direitos da Criança de 1959 foi “criticada *a posteriori*” por ter sido muito vaga e por não tendo diferenciado claramente os princípios dos direitos.⁴⁹⁴

Por se tratar de um instrumento internacional que apresenta dez princípios/direitos, esclarecemos que apresentaremos uma breve análise de cada um deles, conferindo maior destaque aos dispositivos que versam sobre o direito à educação.

Neste sentido destacamos que o Princípio I da Declaração Universal dos Direitos das Crianças versa sobre o princípio da isonomia, ao estabelecer que todas as crianças e os adolescentes, sem qualquer exceção e sem qualquer distinção, desfrutarão dos direitos enunciados naquele instrumento internacional.

Destacamos que o direito correspondente ao Princípio I da Declaração Universal dos Direitos das Crianças é o direito à igualdade.

Já o Princípio II da Declaração Universal dos Direitos das Crianças registra a necessidade de proteção diferenciada das crianças e dos adolescentes, de forma que

⁴⁹⁴ Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 163.

eles possam se desenvolver “física, mental, moral, social e espiritualmente” de maneira saudável, observadas a sua liberdade e a sua dignidade.

Registramos que este dispositivo trata de dois direitos essenciais para que a criança e o adolescente tenham a possibilidade de se desenvolver plenamente.⁴⁹⁵

A proteção do direito à saúde da criança e do adolescente é fundamental para que eles possam crescer e desenvolver da melhor maneira possível. Neste sentido registramos que a falta de atenção dos pais ou responsáveis, bem como a imperícia médica podem ser cruciais no que tange ao bem-estar da criança e do adolescente.⁴⁹⁶

Neste sentido registramos, por exemplo, que há inúmeros casos de crianças surdas que são erroneamente diagnosticadas como autistas.⁴⁹⁷

⁴⁹⁵ Para mais informações a respeito deste assunto, sugerimos a leitura do livro **Cidadão de Papel**, de Gilberto Dimenstein (DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 13).

⁴⁹⁶ Gilberto Dimenstein registrou um caso em que, por três vezes, uma adolescente, buscando chamar a atenção, tentou praticar o suicídio (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 24).

Assim, registramos que os seres humanos invisíveis muitas vezes utilizam da violência como um instrumento de visibilidade. Esta passagem de Gilberto Dimenstein nos remete à fala de Hannah Arendt quanto à precária situação dos apátridas, que para terem algum direito, tinham que violar a lei, passagem esta já mencionada neste trabalho.

⁴⁹⁷ Cf. SARAMAGO, José. **Carta de José Saramago lida no encerramento do II Fórum Social Mundial**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/010/10saramago.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2010).

Registramos, ainda, que o bem-estar de inúmeras crianças e adolescentes em situação de risco social se encontra diariamente afrontado, por exemplo, pela crescente miséria no Brasil e no mundo, miséria esta que representa um elemento de um círculo vicioso que precisa ser combatido.

No texto do Princípio II restou, ainda, registrado na Declaração Universal dos Direitos das Crianças que todas as crianças e os adolescentes têm “direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social”.

Destacamos que, em virtude do disposto, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças reconheceu o peculiar estágio de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e, em virtude disso, lhes garantiu uma proteção diferenciada.

O Princípio III da Declaração Universal dos Direitos das Crianças versa sobre o direito ao nome e à nacionalidade das crianças e dos adolescentes. Este dispositivo determina que todas as crianças e os adolescentes têm, desde o seu nascimento, o direito a um nome e a uma nacionalidade. Estes direitos estão relacionados ao direito à identidade e ao direito à singularidade.

A atribuição de um nome também está relacionada com o início da construção da sua respectiva história pessoal, pois em geral o nome é escolhido pelos pais ou pelos responsáveis e o seu sobrenome indica a família de origem; e da sua singularidade, pois para cada criança nascida deve ser escolhido um nome próprio, particular, específico dela.⁴⁹⁸

Insta registrar, ainda, que o direito de todas as crianças e os adolescentes a uma nacionalidade revela, ainda, a preocupação com a erradicação da apatridia, fenômeno que se alastrou pelo mundo durante a Segunda Guerra Mundial.⁴⁹⁹

O Princípio IV desta mesma Declaração Universal dos Direitos das Crianças versa, especificamente, sobre o direito de acesso aos benefícios da Previdência Social e o direito das crianças e dos adolescentes a crescerem e a se desenvolverem em boa saúde.

Visando reforçar a possibilidade de desenvolvimento integral da criança e do adolescente o Princípio IV da Declaração Universal dos Direitos das Crianças

⁴⁹⁸ Neste sentido, destacamos que as crianças e os adolescentes devem ter o seu direito à identidade tutelado.

⁴⁹⁹ Para mais informações a respeito da apatridia sugerimos a leitura do livro **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias** (BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007).

estabelece o direito à alimentação, à moradia e à assistência médica tanto para a criança e o adolescente quanto para a mãe, nos períodos pré e pós-natal.

Insta destacar que a mãe (aqui englobadas tanto a figura da gestante quanto a da lactante) deve estar bem nutrida para que o feto e o bebê, respectivamente, possam iniciar o seu desenvolvimento de maneira saudável.⁵⁰⁰

Apresentamos a seguir o perigo da desnutrição transmitida pela mãe (gestante ou lactante) nas palavras de Gilberto Dimenstein:

A desnutrição de uma criança pode começar até mesmo antes do nascimento. Ainda na barriga da mãe, o feto sofre os primeiros efeitos da desigualdade social. O peso normal de um recém nascido é de mais ou menos três quilos. Quem nasce com menos de 2,5 quilos tem menos chances de sobreviver. E, quando sobrevivem, tem menos condições de se desenvolver bem.⁵⁰¹

Os médicos recomendam, em regra, que durante os primeiros seis meses de vida extra-uterina, o bebê seja alimentado apenas e tão somente de leite materno. E vale ressaltar que uma mãe bem alimentada produz um leite adequado para a plena alimentação do bebê. Por outro lado, uma mãe mal alimentada ou entorpecida,

⁵⁰⁰ Cumpre destacar que desde 1991 a Organização Mundial da Saúde e o UNICEF vêm promovendo ações para estimular o aleitamento materno. Informações disponíveis em: <<http://www.leitematerno.org/oms.htm>>. Acesso em: 22 set. 2010.

⁵⁰¹ DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 60.

casual ou constantemente, por drogas lícitas ou ilícitas produzirá um leite de má qualidade, alimento este que não será nutritivo o suficiente para alimentar o bebê.

Após os seis primeiros meses de vida água e outros alimentos passam a ser introduzidos paulatinamente na dieta alimentar do bebê, observadas as orientações médicas, sob pena de promoção da desnutrição, o que facilita a contração e a instalação de doenças.⁵⁰²

Neste sentido destacamos, também, que Gilberto Dimenstein⁵⁰³ citou um estudo realizado pelo UNICEF em que este órgão da ONU afirmou que “a maior parte do desenvolvimento físico e mental de um ser humano ocorre até os 5 anos de idade. Não há uma segunda oportunidade.”

Também neste sentido destacamos o Princípio VI da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, tendo em vista que ele versa sobre o direito ao amor e à compreensão, tanto por parte dos pais (ou responsáveis), como por parte da sociedade, enfatizando que o amor e a compreensão são elementos indispensáveis

⁵⁰² Cabe destacar que Gilberto Dimenstein relacionou a desnutrição à mortalidade infantil, indicando ambas como componentes de um círculo vicioso que precisa ser interrompido (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 55 e ss.

⁵⁰³ DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 56.

para o pleno e harmonioso desenvolvimento da personalidade das crianças e dos adolescentes.

No dispositivo VI, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças determinou, ainda que, em regra, as crianças e os adolescentes cresçam sob o amparo e a responsabilidade de seus pais, sempre em um ambiente cercado de afeto e de segurança (moral e material).⁵⁰⁴

Sobre a regra da convivência familiar, destacamos que, em caráter excepcional, há casos em que as crianças e os adolescentes são retirados do convívio familiar, temporária⁵⁰⁵ ou definitivamente.⁵⁰⁶

⁵⁰⁴ Gilberto Dimenstein relacionou a pobreza à desintegração familiar e à violência. Para mais informações sugerimos e leitura do texto “Violência em Família”, no livro intitulado **Cidadão de Papel** (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 24-25).

⁵⁰⁵ Crianças e adolescentes vítimas de abandono, negligência ou violência podem ser retirados do convívio familiar em caráter temporário sendo, por exemplo, encaminhados às chamadas “famílias acolhedoras”. Neste caso, o acolhimento familiar é uma alternativa, intermediada pelo Poder Judiciário com a participação do Conselho Tutelar, que possibilita que a família biológica se estruture para receber de volta a criança e/ou o adolescente afastado. Cumpre esclarecer que a família acolhedora não adota a criança e/ou o adolescente que acolhe, mas se compromete a protegê-lo por um determinado tempo. Informações disponíveis em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semas.php?pagina=familiaacolhedora>>. Acesso em: 22 set. 2010.

⁵⁰⁶ Quando o poder familiar é rompido definitivamente, a criança e o adolescente passam a ficar afastados definitivamente de sua família biológica. Eles são encaminhados a abrigos e podem ser adotados, observadas as normas jurídicas pertinentes a este ato.

Ocorre que na grande maioria dos casos as crianças e os adolescentes não são adotados, permanecendo em abrigos coletivos, conforme já apresentamos no debate do filme **O que o Destino Me Mandar na Mostra de Práticas em Psicologia**, realizada em 13 de novembro de 2008, no auditório da UNIVIX.

Esta decisão de retirada da criança ou do adolescente de sua convivência familiar deve ser tomada, em todos os casos, observado o princípio da proteção integral da criança e do adolescente; bem como o princípio da prioridade absoluta da criança e do adolescente. Neste sentido destacamos que:

Os dados do Sistema de Informações para a Infância e a Adolescência (SIPIA – módulo I), coletados nos âmbitos dos conselhos tutelares, mostram que os principais agentes violadores de direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes são seus próprios familiares.⁵⁰⁷

Vale registrar que o Princípio VI da Declaração Universal dos Direitos das Crianças atribui expressamente, à sociedade e às autoridades públicas, a obrigação de cuidar “especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência”.

Neste sentido, registramos que o Princípio VI anteriormente referido aborda expressamente de maneira destacada dois casos de crianças e adolescentes em situação de risco social, conforme já analisado no Capítulo 2 deste trabalho. Reiteramos que são situações que configuram a soma de vulnerabilidades e, portanto, precisam de proteção adequada.

⁵⁰⁷ SILVA, Enid Rocha Andrade da (Coord.) **O Direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. p. 44.

Trazemos, também, à baila o Princípio VIII da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, que determina que as crianças e os adolescentes têm prioridade de proteção, de auxílio, e de atendimento em caso de catástrofes. Insta registrar que este Princípio é um desdobramento da prioridade absoluta da criança e do adolescente, assegurados em inúmeras constituições nacionais, inclusive na Constituição Brasileira de 1988, como analisaremos no Capítulo 5 deste estudo.

Já o Princípio IX, versa sobre o direito da criança e do adolescente de proteção contra o abandono, contra a crueldade e contra qualquer forma de exploração.

Reconhecido o peculiar estágio de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e a conseqüente necessidade de proteção especial (conforme consta do Princípio II da Declaração Universal dos Direitos das Crianças), o que o Princípio IX faz é apresentar algumas das situações específicas que devem ser afastadas das crianças e dos adolescentes, para que eles possam se desenvolver plenamente.

Neste sentido destacamos que o Princípio X estabelece que as crianças e os adolescentes devem crescer e se desenvolver cercados por solidariedade, compreensão amizade, justiça e amizade entre os povos, ficando a criança e o adolescente protegidos de práticas que possam fomentar tanto a discriminação e

quanto a negação de direitos, sendo relevante destacar que estas duas violam a isonomia. Assim, reiteramos que a igualdade entre as crianças e entre os adolescentes pressupõe o combate ao racismo, à intolerância e a outros tipos de discriminação.

Destacamos que os Princípios V e VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança versam especificamente sobre a educação das crianças e adolescentes, razão pela qual serão analisados de maneira destacada neste trabalho.

O Princípio V versa sobre o direito à educação e sobre o direito a cuidados especiais para crianças e adolescentes física ou mentalmente deficientes, bem como para as crianças e os adolescentes que sofram de algum impedimento social.

O referido dispositivo da Declaração Universal dos Direitos das Crianças parte de uma desigualdade física, mental ou material entre as crianças ou adolescentes, determinando um correspondente tratamento especial.

Neste sentido registramos que o dispositivo V da declaração em análise afirma que tanto a criança ou adolescente física ou mentalmente deficiente, quanto a criança ou

adolescente que sofre “de algum impedimento social”, deve receber “o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular”.

Assim, as crianças e os adolescentes física ou mentalmente deficientes têm que ser incluídos no sistema educacional, bem como precisam receber cuidados especiais que a sua condição exige.

Em virtude do exposto, se faz necessária a aquisição e a instalação de elementos que permitam o pleno acesso físico de crianças e adolescentes a todos os espaços da escola. Citamos, como exemplos destes elementos: rampas e indicadores, em braile, dos diferentes ambiente integrantes da Escola (como as respectivas salas de aula, a biblioteca e a cantina),

Crianças e os adolescentes mentalmente deficientes podem necessitar de professores (ou auxiliares) preparados especificamente para enfrentarem este desafio.

Entendemos que cabe aos Estados fornecer a capacitação dos profissionais da área da educação para que eles possam realizar o seu trabalho de maneira adequada e inclusiva.

As crianças e os adolescentes que sofrem de algum impedimento social se caracterizam como crianças e adolescentes em situação de risco, que constituem o foco deste trabalho.

Entendemos que nestes casos família, sociedade e Estado deverão atuar em conjunto para garantir que os direitos fundamentais destas crianças e destes adolescentes sejam respeitados e para que, por consequência, eles tenham acesso a condições que permitam o seu pleno desenvolvimento.

Já o Princípio VII da Declaração Universal dos Direitos das Crianças dispõe sobre o direito à educação gratuita e sobre o direito ao lazer infantil, de maneira genérica.

De acordo com o referido dispositivo a criança e o adolescente têm o direito à educação escolar gratuita e obrigatória, pelo menos nas denominadas “etapas elementares”.

Segundo o disposto no Item VII educação da criança e do adolescente deverá ser desenvolvida de forma a permitir o desenvolvimento: (i) de sua cultura geral; (ii) de suas respectivas aptidões; (iii) de sua individualidade.; e (iv) do seu senso de responsabilidade social e moral.

Entendemos que restou configurada aqui a preocupação com o desenvolvimento da criança e do adolescente integrados na sociedade em que vivem, bem como a preocupação com a proteção da singularidade de cada criança e adolescente e o seu caminhar como cidadãos planetários, dotados de responsabilidade por seus atos e suas escolhas. Neste dispositivo, resta caracterizada a busca pela cidadania planetária.

Os responsáveis pela educação e pela orientação da criança e do adolescente, em regra os seus pais, deverão adotar como “interesse diretor” o denominado “interesse superior” da criança e do adolescente.⁵⁰⁸

Em virtude disso, todas as decisões concernentes à educação e à orientação das crianças e dos adolescentes tomadas pelos seus pais ou responsáveis devem ser vetorizadas pelo interesse da criança e do adolescente.⁵⁰⁹

⁵⁰⁸ Entendemos que o interesse superior da criança e do adolescente está diretamente relacionado ao princípio da prioridade absoluta da criança e do adolescente, princípio este que será objeto de análise mais detalhada no Capítulo 5 deste trabalho.

⁵⁰⁹ Neste sentido citamos, a título de exemplo, que os pais ou responsáveis não podem deixar de matricular os seus filhos na escola alegando que a escola fica muito distante de sua casa, sob pena de que o seu comodismo prevaleça sobre os interesses prioritários da criança e do adolescente.

É fundamental destacar que as crianças e os adolescentes também necessitam de repouso para que possam descansar e desenvolver o seu corpo (durante o sono) e formar a sua personalidade, ainda em estágio de construção.

Entretanto destacamos que, infelizmente, o referido dispositivo vem sendo violado por muitos pais e responsáveis que, alegando que desejam preparar os seus filhos para o mundo, para o vestibular e para o futuro, sobrecarregam os mesmos de atividades que tomam inúmeras horas do dia destes seres humanos em peculiar estágio de desenvolvimento, tirando-lhes as horas de repouso e de lazer, que passaram a ser vistas, por alguns, como pura perda de tempo em um mundo tão competitivo.⁵¹⁰

Vale destacar que, conforme previsto na parte final do dispositivo VII da Declaração Universal dos Direitos das Crianças as crianças e os adolescentes necessitam de acesso ao lazer infantil, representado por jogos e brincadeiras educativas, cabendo à sociedade e às autoridades públicas realizarem esforços visando promover o exercício deste direito.

⁵¹⁰ Neste sentido, há que se destacar, também, a existência pais e responsáveis que estimulam em excesso as Crianças, superlotam as agendas de seus filhos, apresentando altas expectativas e cobranças. Este tipo de comportamento exagerado pode colocar as Crianças sob pressão, causando-lhe stress e fazendo até com que elas tomem remédios desnecessários (Cf. IWASSO, Simone. Estímulo em excesso gera criança com males de adulto. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. A24, 20 set. 2009).

Registramos que, em geral, o descanso e o lazer são necessários para que as pessoas possam se recuperar das tarefas realizadas ao longo do dia e para que possam se liberar do cansaço acumulado. Eles também são necessários para que as pessoas possam desenvolver atividades criativas, exercendo a sua criatividade.⁵¹¹

O lazer infantil, o acesso a jogos e brincadeiras dirigidos para a educação também são garantidos como direitos das crianças e dos adolescentes, sendo relevantes para a formação do arcabouço de Capital Cultural (porque com eles as crianças e os adolescentes aprendem brincando), bem como para a intervenção na formação do caráter e da personalidade das mesmas.⁵¹²

Entendemos, ainda, que os pais ou responsáveis podem aproveitar a oportunidade que o momento do lazer infantil proporciona e, assim, dedicar tempo de qualidade às crianças e aos adolescentes.

⁵¹¹ DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. p. 35-36.

⁵¹² Destacamos que nas brincadeiras e nos jogos as Crianças aprendem que há regras e limites que delimitam a sua possibilidade de atuação.

3.1.3 A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

José Augusto Lindgren Alves destacou que a Declaração sobre os Direitos das Crianças “permaneceu como marco referencial, inclusive para o trabalho do UNICEF, por trinta anos.”⁵¹³

Isto porque apenas em 1979 a Assembléia Geral da ONU aprovou a idéia de elaboração de um instrumento internacional vinculante específico para a proteção dos Direitos da Criança, sendo que as negociações duraram dez anos e o texto final da respectiva Convenção foi aprovado em 1989.

Flávia Piovesan⁵¹⁴ registrou que a Convenção sobre os Direitos da Criança⁵¹⁵ é o tratado internacional de proteção de direitos humanos com o maior número de ratificações.

⁵¹³ Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 164.

⁵¹⁴ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 215.

⁵¹⁵ Vale registrar que a Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada por Decreto legislativo pelo Congresso Nacional em 14 de setembro de 1990 e foi ratificada pelo governo brasileiro junto à ONU em 24 de setembro de 1990 (Cf. REZEK, José Francisco. **O Direito Internacional no século XXI: textos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 857).

Não obstante o disposto anteriormente, destacamos que Flávia Piovesan registrou, também, que:

urge a ratificação universal da Convenção sobre os Direitos da Criança e sua efetiva implementação por todos os Estados-partes, mediante a adoção de todas as medidas legislativas, administrativas e de outras naturezas que se façam necessárias, bem como mediante a alocação do máximo possível de recursos disponíveis.⁵¹⁶

Isto porque embora um elevado número de Estados tenha ratificado a Convenção sobre os Direitos da Criança, muitos destes Estados continuam desrespeitando reiteradamente os dispositivos da Convenção em tela.

Destacamos que, do ponto de vista técnico, a Convenção sobre os Direitos da Criança representou um grande avanço no que diz respeito à proteção internacional dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo superado a idéia de “gerações de direitos”, bem como abandonado a utilização do termo masculino (homem) para abranger os dois gêneros sexuais.⁵¹⁷

⁵¹⁶ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 217.

Cumpramos destacar que esta citação de Flávia Piovesan faz referência ao artigo 4º da Convenção sobre os Direitos da Criança.

⁵¹⁷ Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 161.

No que tange à superação das “gerações de direitos humanos”, destacamos que a Convenção sobre os Direitos da Criança englobou “direitos civis, econômicos, sociais e culturais”.⁵¹⁸

Neste sentido destacamos que o termo criança foi adotado, restando consagrado no artigo 1º da Convenção sobre os Direitos da Criança que, em regra, criança é todo o ser humano menor de 18 anos de idade, “a não ser que, pela legislação aplicável a maioria seja atingida mais cedo”.⁵¹⁹

Não obstante a definição de criança adotada na Convenção em análise, apresentamos aqui a mesma ressalva apontada no subitem anterior no que tange à utilização, ao longo deste trabalho, dos termos criança e adolescente.

Especificamente a respeito da principal meta da Convenção sobre os Direitos da Criança, apresentamos trecho de um texto de Victor Hugo Albernaz Junior e Paulo Roberto Vaz Ferreira:

⁵¹⁸ Nas palavras de Flávia Piovesan: “para Henry Steiner e Philip Alston, ‘a Convenção é extraordinariamente abrangente em escopo. Ela abarca todas as áreas tradicionalmente definidas no campo dos direitos humanos – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Ao fazê-lo, contudo, a Convenção evitou a distinção entre estas áreas e, contrariamente, assumiu a tendência de enfatizar a indivisibilidade, a implementação recíproca e a igual importância de todos os direitos.’” (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 216-217).

⁵¹⁹ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 215.

A Convenção dos Direitos da Criança tem como meta incentivar os países membros a implementarem o desenvolvimento pleno e harmônico da personalidade de suas crianças, favorecendo o seu crescimento em ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão, preparando-as plenamente para viverem uma vida individual em sociedade e serem educadas no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, em espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. Foi inspirada nas normas internacionais que a antecederam e com a finalidade de particularizá-las em razão do sujeito de direito que tem como alvo — a criança —, bem como desenvolvê-las a partir da criação de mecanismos de aplicabilidade e fiscalização desses princípios e normas.⁵²⁰

Flávia Piovesan⁵²¹ destacou a utilização, pela Convenção sobre os Direitos da Criança, dos princípios de desenvolvimento integral da criança e do adolescente; e de absoluta prioridade da criança e do adolescente, o que, segundo a visão da referida autora, reforçou o caráter do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos diferenciados.

Dentre os princípios expressamente elencados destacamos, também, o Princípio da Isonomia (ou da Não-Discriminação), previsto no artigo 2º Convenção sobre os Direitos da Criança, princípio este que determina a obrigação de respeito dos direitos da criança e do adolescente previstos no mencionado instrumento internacional a toda e qualquer criança e adolescente, sem quaisquer distinções.

⁵²⁰ Cf. ALBERNAZ JUNIOR, Victor Hugo; Ferreira, Paulo Roberto Vaz. *Convenção sobre os Direitos da Criança*, in **Direitos Humanos: Construção da Liberdade e Igualdade**, Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1998.

⁵²¹ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 216.

Assim, defendemos que se deve buscar efetivar os direitos assegurados na Convenção sobre os Direitos da Criança, respeitada a igualdade formal e a material, conforme analisado no Capítulo 2 deste trabalho.

Não obstante o princípio da isonomia, presente na Carta Internacional dos Direitos Humanos (instrumentos globais gerais), e reiterado tanto na Declaração Universal dos Direitos das Crianças quanto na Convenção Sobre os Direitos da Criança (instrumentos globais específicos) registramos, por exemplo, que a discriminação com base na cor, na nacionalidade, na religião, na origem étnica (que configuram racismo) e a discriminação com base no sexo, foram (e ainda são) freqüentemente constatados em inúmeros países e, em virtude disso, foram criados os seguintes instrumentos de proteção específicos (i) Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial;⁵²² e (ii) Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.⁵²³

⁵²² A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial foi adotada em 21 de dezembro de 1965 pela ONU. Para maiores informações sugerimos a leitura do item “g” do Capítulo VI do livro de Flávia Piovesan intitulado **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional** (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 196 e seguintes).

⁵²³ A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher dotada em 1979 pela ONU. Para maiores informações sugerimos a leitura do item “h” do Capítulo VI do livro de Flávia Piovesan intitulado **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional** (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 201 e seguintes).

Neste sentido registramos que uma criança ou um adolescente pode ser do sexo feminino, ou ter uma nacionalidade considerada como um “ônus invisível”,⁵²⁴ ao invés de considerada como um direito fundamental, o que de fato é. Nestes casos, temos situações que se caracterizam pela soma de vulnerabilidades e que, portanto, devem ser analisadas, por todos, com maior cuidado.

Acrescente-se que a Convenção sobre os Direitos da Criança determina, ainda, em seu artigo 5º, que os Estados-parte deverão respeitar a responsabilidade originária dos pais ou responsáveis de fornecer cuidado, orientação e instruções à criança e ao adolescente, tudo “de modo consistente com a evolução de sua capacidade” dando apoio aos genitores para o cumprimento satisfatório de tal tarefa.

Amplamente aceita na esfera internacional, a Convenção Sobre os Direitos da Criança estabelece direitos específicos das crianças e dos adolescentes.

Dentre os direitos fundamentais da criança e do adolescente elencados na Convenção sobre os Direitos da Criança destacamos: o direito à vida, sendo que cabe aos Estados-partes assegurarem, ao máximo, a sobrevivência e o

⁵²⁴ Para mais informações da nacionalidade como “ônus invisível,” sugerimos a leitura do artigo intitulado **Nacionalidade: Direito Fundamental ou Ônus Invisível?** (BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. Nacionalidade: direito fundamental ou ônus invisível? *In*: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Giardini (Coord.). **Direitos humanos na ordem contemporânea: proteção nacional, regional e global.** Curitiba: Juruá, 2010, p. 519-532).

desenvolvimento da criança e do adolescente (artigo 6º); o direito, logo após o nascimento, a receber um nome uma nacionalidade e o direito e ao registro (artigo 7º); o direito à identidade (artigo 8º); o direito de não serem submetidos a transferência ilícita para o exterior, bem como de não serem submetidos a retenção ilícita no exterior (artigo 11); o direito à liberdade de expressão, e observadas a idade e maturidade da criança e do adolescente, o direito de que suas opiniões sejam levadas em consideração em qualquer assunto ou procedimento que a afete (artigos 13 e 12 respectivamente); o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de crença (artigo 14); o direito a não sofrerem interferências arbitrárias ou ilegais em sua vida particular, sua família, seu domicílio, ou sua correspondência, nem de atentados ilegais a sua honra e a sua reputação (artigo 16); o direito de serem protegida contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual (artigos 19, 34, 35, 36 e 37); o direito à proteção e à assistência especiais do Estado quando privadas temporária ou permanentemente do seu meio familiar, ou cujo interesse maior exija que não permaneçam nesse meio (artigo 20); o direito das crianças e dos adolescentes portadores de necessidades especiais (físicas ou mentais) de desfrutarem de uma vida plena e em condições que garantam a sua dignidade (artigo 23); o direito de gozarem do melhor padrão possível de saúde e dos serviços destinados ao tratamento das doenças e à recuperação da saúde (artigo

24); e o direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual e social (artigo 27).

Tendo em vista o foco delimitado na Introdução do presente trabalho, analisaremos de maneira mais detalhada a tutela do direito à educação prevista nos artigos 28 e 29 da a Convenção Sobre os Direitos da Criança.

Neste sentido, registramos que o artigo 28 da Convenção Sobre os Direitos da Criança estabeleceu o direito à educação como um direito fundamental da criança e do adolescente, bem como um dever dos Estados-parte.

O artigo 28.1 da Convenção Sobre os Direitos da Criança previu obrigações aos Estados-Parte dentre as quais destacamos a obrigação de: (i) tornar o ensino primário obrigatório e disponível a todos os seres humanos sob sua jurisdição; (ii) estimular o ensino secundário; (iii) tornar o ensino superior acessível a todos; e (iv) adotar medidas para reduzir as faltas dos alunos bem como a evasão escolar.

A respeito destas obrigações assumidas pelos Estados-parte destacamos mais uma vez a preocupação em garantir o acesso ao direito à educação em seus variados

níveis, com ênfase no ensino primário, que deve ser obrigatório, gratuito e acessível a todos os seres humanos.

Destacamos, ainda, que não para estimular a frequência regular dos alunos à escola e reduzir a evasão escolar, medidas apropriadas devem ser tomadas, não valendo como tais a redução das exigências escolares, como a adoção do mecanismo de aprovação automática, por exemplo, que não permite verificar as eventuais dificuldades dos alunos.⁵²⁵

Já de acordo com o artigo 28.2 os Estados-partes são obrigados a adotar todas as medidas necessárias para assegurar que as disciplinas escolares sejam ministradas em observância à dignidade humana e em conformidade com os dispositivos da Convenção Sobre os Direitos da Criança.

⁵²⁵ Ainda a respeito do mecanismo de aprovação automática, ressaltamos que ele é muito utilizado como justificativa para diminuir a evasão escolar, sob o argumento de que caso o aluno repita de ano uma ou mais vezes ele pode se sentir desestimulado a continuar estudando e, em virtude disso, pode decidir parar de frequentar a escola. Para os defensores deste mecanismo, a aprovação automática seria um mal menor do que a evasão escolar.

Esclarecemos, data vênia, que não concordamos com este argumento, tendo em vista que entendemos que compreendemos este mecanismo como um atalho perigoso, que pode permitir que um aluno seja automaticamente aprovado ao longo dos anos sem ter tido acesso ao conhecimento básico que lhe permita se desenvolver como um cidadão planetário.

Assim, entendemos que caso um aluno apresente dificuldades em compreender um ou mais conteúdos, é preciso verificar as reais causas destas dificuldades.

Neste sentido, registramos que inúmeras podem ser as causas das dificuldades de aprendizado. Pode se tratar, por exemplo, de um problema de saúde como surdez ou desnutrição. As dificuldades podem, também, resultar de problemas sociais enfrentados pela criança ou pelo adolescente em sua casa ou na comunidade que frequenta, como por exemplo, a separação dos pais.

Neste sentido registramos que as crianças e os adolescentes são, mais uma vez, reconhecidos como sujeitos de direitos, titulares dos direitos fundamentais dirigidos a todos os seres humanos, bem como titulares de direitos específicos, isso em razão de seu peculiar estágio de desenvolvimento, conforme já apresentado no Capítulo 2 deste trabalho.

Destacamos, também, que a educação de todas as crianças e dos adolescentes, permitindo o desenvolvimento da sua personalidade, suas aptidões e sua capacidade mental e física, deve ser desenvolvida de forma a imbuir nas mesmas o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como prepará-las para assumirem uma vida responsável conforme previsto no artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Assim, as crianças e os adolescentes devem, desde cedo, ser preparadas para conviver com as demais pessoas de modo a reconhecer a diferença e respeitá-la. Isto porque crianças que não estejam preparadas para conviver com a diferença, crianças que não estejam educadas para serem tolerantes podem, por exemplo,

zombar de outras crianças ou adolescentes, caracterizando, por exemplo, o nocivo *bullying*.⁵²⁶

De acordo com o artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança as crianças e os adolescentes têm direito a participar, de maneira livre, da vida cultural e artística da comunidade em que estão inseridas.

Mais uma vez destacamos que as crianças e os adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direito e, como tais, precisam ter acesso aos resultados das produções culturais e artísticas aumentando, desde cedo, o arcabouço de Capital Cultural, composto por informações e conhecimentos que contribuirão para a sua formação e individuação.

Feitas estas considerações sobre a tutela do direito à educação na Convenção sobre os Direitos da Criança, cumpre reiterar que este instrumento internacional é o que

⁵²⁶ O *bullying* pode ser compreendido como um comportamento agressivo e desrespeitoso praticado em ambiente escolar por um ou mais alunos contra um outro aluno. A vítima de bullying é perseguida e violada física e/ou psicologicamente, sendo relevante destacar que esta nociva prática pode desencadear inúmeras consequências que prejudicam o desenvolvimento sadio e pleno da vítima. Pais e responsáveis, bem como professores e demais funcionários da escola devem estar atentos a esta relevante questão interdisciplinar que envolve, especialmente, as áreas da educação e da saúde.

Para mais informações sugerimos a leitura do artigo intitulado **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes** (Cf. NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-158.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2010).

apresenta maior número de adesões, entretanto, no que tange aos mecanismos de monitoramento, a referida convenção deixou a desejar, tendo em vista que previu, em seu artigo 43, a criação do Comitê sobre os Direitos da Criança, Comitê este responsável pela análise dos relatórios periodicamente enviados pelos Estados-Parte.

Flávia Piovesan esclarece que os Protocolos facultativos à Convenção sobre os Direitos da Criança não inovaram no que tange aos mecanismos de monitoramento, tendo em vista que não introduziam a possibilidade de apresentação de petição individual nem as comunicações interestatais.⁵²⁷

Especificamente sobre a temática do direito à educação, vale destacar a Recomendação Geral nº 1 elaborada em 2001 pelo Comitê sobre os Direitos da Criança.⁵²⁸

Fazendo expressa menção ao artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança, o Item 1 da referida Recomendação Geral destaca que os Estados-parte concordam que a educação deve ser direcionada para desenvolver (i) a personalidade os

⁵²⁷ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 219.

⁵²⁸ Cf. **Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccaodh/comentariosgeraisdocomitecriancas.html?Opendocument>>. Acesso em 11 nov. 2010.

talentos e as habilidades das crianças e adolescentes, (ii) o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, (iii) o respeito por seus pais, pela sua identidade cultural pela sua língua e pelos seus valores; (iv) as crianças e adolescentes para uma vida responsável em uma sociedade livre; (v) e pelo respeito pelo meio ambiente.⁵²⁹

Ao esclarecer o significado do artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança, as crianças e adolescentes são reconhecidos, no Item 1, como seres humanos detentores de uma dignidade inata, bem como de direitos inalienáveis. Este Item ainda reconhece que a realização dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes deve levar em conta as suas especiais necessidades em desenvolvimento e a sua capacidade.⁵³⁰

⁵²⁹ Cf. **Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccaodh/comentariosgeraisdocomitecriancas.html?Opendocument>>. Acesso em 11 nov. 2010.

⁵³⁰ Cf. **Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccaodh/comentariosgeraisdocomitecriancas.html?Opendocument>>. Acesso em 11 nov. 2010.

Insta destacar que o item 2 da Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança reconhece o direito à educação como um direito de empoderamento.⁵³¹

Isto porque, conforme já registrado, o direito à educação permite o exercício dos demais direitos fundamentais.

Já o item 3 da Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança esclarece que o direito à educação não é apenas uma questão de acesso mas, também, de conteúdo.⁵³²

Assim, não basta o Estado-parte construir o número necessário de escolas equipadas, garantindo o acesso de todas as crianças e adolescentes ao ambiente escolar em cumprimento ao artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança.⁵³³

⁵³¹ Cf. **Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccaodh/comentariosgeraisdocomitecriancas.html?Opendocument>>. Acesso em 11 nov. 2010.

⁵³² Neste sentido destacamos o Item 9 da Recomendação geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança. Cf. **Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitoshumanos/onuproteccaodh/comentariosgeraisdocomitecriancas.html?Opendocument>>. Acesso em 11 nov. 2010.

⁵³³ Destacamos que os Estados-parte devem garantir o acesso de todas as crianças e os adolescentes à Escola, inclusive o acesso daqueles que sejam portadores de necessidades especiais, oferecendo funcionários preparados tanto para atendê-los quanto para realizar a inclusão escolar.

Os Estados-parte deverão, também, contratar o número adequado de professores, sendo que estes devem estar preparados para exercerem o seu ofício. Treinamentos periódicos devem ser realizados com o corpo tanto com docente quanto com os demais funcionários da instituição, de modo que todos eles estejam preparados para promover uma educação que obedeça aos valores estabelecidos na Convenção dos Direitos da Criança, em especial em seu artigo 29.

O Item 10 da Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança reitera a proibição da discriminação, tendo em vista que ela ofende a dignidade humana da criança e do adolescente e prejudica ou até mesmo destrói a sua capacidade de se beneficiar das oportunidades educacionais.⁵³⁴

Vala registrar que o Item 18 da Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança esclarece que efetiva promoção do direito à educação nos termos do artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança depende de fundamental alteração dos currículos escolares de maneira a incluir diversos

⁵³⁴ Neste sentido destacamos o Item 9 da Recomendação geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança. Cf. **Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitoshumanos/onuproteccaodh/comentariosgeraisdocomitecriancas.html> ? Opendocument>. Acesso em 11 nov. 2010.

objetivos da educação e permitir a sistemática revisão dos livros didáticos e outros materiais e tecnologias utilizadas como instrumento de ensino.⁵³⁵

Neste sentido, registramos que há anos a Cidade Escola Aprendiz estimula os professores e gestores escolares a reverem os materiais

Destacamos, por fim, que o ambiente escolar deve, de acordo com o Item 19 da Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança, refletir a liberdade, a tolerância, a paz e a igualdade entre os sexos, todos indispensáveis para a caracterização de um ambiente saudável e imbuído pelos direitos e pelas garantias fundamentais.

As crianças e os adolescentes crescem e se desenvolvem aprendendo com os exemplos das pessoas com que mais têm contato que são, em geral, os pais ou responsáveis, os parentes e os professores. Daí a importância da fala destes adultos estar aliada com a sua prática no dia-a-dia.

⁵³⁵ Cf. **Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitoshumanos/onuproteccaodh/comentariosgeraisdocomitecriancas.html?Opendocument>>. Acesso em 11 nov. 2010.

4 ANÁLISE DA PROTEÇÃO JURÍDICA REGIONAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

4.1 AS NORMAS INTERAMERICANAS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE⁵³⁶

Finda a Segunda Guerra Mundial movimentos internacionais de proteção dos direitos humanos foram desenvolvidos.

Neste sentido, destacamos que paralelamente ao movimento internacional global de proteção de direitos humanos, já mencionado neste estudo, surgiram sistemas regionais de proteção dos direitos fundamentais, dentre os quais destacamos o

⁵³⁶ Conforme já esclarecido no Capítulo 3, na esfera internacional, em regra, considera-se como criança todo ser humano com até 18 anos incompletos.

Na esfera americana de proteção dos direitos humanos não há a definição de criança, sendo que quando se fala em criança nesta esfera regional se faz referência ao conceito da Convenção sobre os Direitos da Criança, ou seja, a todo o ser humano com até 18 anos incompletos (Cf. **Relatório sobre castigo corporal e os direitos humanos das crianças e adolescentes**. Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/pdf%20files/CASTIGO%20CORPORAL%20PORTUGUES.pdf>>.

Acesso em: 18 nov. 2010).

Ainda a respeito deste assunto sugerimos a leitura da Opinião Consultiva da Corte Interamericana de Direitos Humanos – OC-17/2002 (Cf. CORTE Interamericana de Direitos Humanos. **Crianças e adolescentes**: Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Rio de Janeiro: CEJIL, 2003. p. 137 e seguintes).

Reiteramos, entretanto, neste trabalho adotamos o termo criança para indicar todo ser humano com até doze anos incompletos e adolescente para sinalizar todo ser humano entre doze anos completos e dezoito incompletos.

Sistema Interamericano, que constitui objeto de análise neste Capítulo, observado o foco delimitado na Introdução deste estudo.

Insta reiterar que a relação entre o sistema global de proteção dos direitos humanos e os sistemas regionais não é de exclusão, mas de complementaridade.⁵³⁷

A formação dos sistemas regionais de proteção dos direitos humanos tem como justificativa a proximidade física entre os países que os integram, denominada por Flávia Piovesan⁵³⁸ como componente geográfico-espacial, bem como uma maior proximidade cultural⁵³⁹ que pode facilitar o debate de questões peculiares a uma

⁵³⁷ José Augusto Lindgren Alves registrou: “À ponderável quantidade de instrumentos regulatórios e controladores dos direitos humanos construídos no âmbito das Nações Unidas agregam-se, em esforço iniciado logo após a Segunda Guerra Mundial, aqueles que compõem os sistemas regionais. Todos têm o mesmo objetivo: a integridade da pessoa humana como princípio e fim da convivência societária.” (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 271).

Neste mesmo sentido sinalizou o texto intitulado *La Infancia y sus Derechos em el Sistema Interamericano de Protección de Derechos* (Cf. *La infancia y sus derechos em el sistema interamericano de protección de derechos* (segunda edición) Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/countryrep/Infancia2sp/Infancia2cap2.sp.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

⁵³⁸ Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 249.

⁵³⁹ Neste sentido José Augusto Lindgren Alves registrou: “A *rationale* dos sistemas regionais se encontra na maior homogeneidade cultural e institucional de seus membros que, em princípio, deveria propiciar maior efetividade a suas disposições e a seus mecanismos.” (Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 270).

determinada região. Insta, também, registrar que uma maior capacidade sancionatória também é atribuída aos sistemas regionais.⁵⁴⁰

O sistema regional americano se desenvolveu na segunda metade do século XX, replicando os movimentos realizados na esfera global, bem como na esfera regional europeu.⁵⁴¹

A criação, em 1948, da Organização dos Estados Americanos (OEA) foi um relevante marco inicial do desenvolvimento do sistema interamericano de proteção de direitos humanos.

⁵⁴⁰ Nas palavras de Flávia Piovesan: ‘Ao apontar as vantagens dos sistemas regionais, Rhona K. M. Smith destaca que: ‘na medida em que um número menor de Estados está envolvido, o consenso político se torna mais facilitado, seja com relação aos textos convencionais, seja quanto aos mecanismos de monitoramento. Muitas regiões são ainda relativamente homogêneas, com respeito à cultura, à língua e às tradições, o que oferece vantagens’. No mesmo sentido, afirmam Chrisfof Heyns e Frans Viljoen: ‘Enquanto o sistema global de proteção dos direitos humanos geralmente sofre com a ausência de uma capacidade sancionatória que têm os sistemas nacionais, os sistemas regionais de proteção dos direitos humanos apresentam vantagens comparativamente ao sistema da ONU: podem refletir com maior autenticidade as peculiaridades e os valores históricos de povos de uma determinada região, resultando em uma aceitação mais espontânea e, devido à aproximação geográfica dos Estados envolvidos, os sistemas regionais têm a potencialidade de exercer fortes pressões em face de Estados vizinhos, em casos de violações. (...) Um efetivo sistema regional pode consequentemente complementar o sistema global em diversas formas.’ (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 249 -250).

⁵⁴¹ Cf. CENTRO por la justicia y el derecho internacional. **guía para defensores y defensoras de derechos humanos**: La protección de los derechos humanos en el sistema interamericano. San José: CEJIL, 2007. P. 20.

A partir da criação da OEA relevantes instrumentos internacionais de proteção foram criados na esfera americana, dentre os quais selecionamos três, que serão analisados nos subitens 4.1.1; 4.1.2; e 4.1.3 a seguir.

4.1.1 A DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM

Inicialmente registramos que a Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem foi adotada em abril de 1948, oito meses antes da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos.⁵⁴²

Nas palavras de segundo José Augusto Lindgren Alves⁵⁴³ este instrumento se insere no “grande movimento mundial em prol dos direitos e liberdades fundamentais dos anos imediatamente posteriores ao fim da Segunda Guerra Mundial”, tendo adotado a dignidade humana como fundamento dos direitos humanos.

⁵⁴² Vale destacar que os países americanos que ratificaram a Carta da OEA estão obrigados a respeitar os direitos ali previstos, bem como os direitos constantes da Declaração Americana de Direitos Humanos (Cf. CENTRO por la justicia y el derecho internacional. **guía para defensores y defensoras de derechos humanos**: La protección de los derechos humanos en el sistema interamericano. San José: CEJIL, 2007. p. 28).

⁵⁴³ Cf. LINDGREN ALVES, José Augusto. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997. p. 270 e ss.

Já no preâmbulo da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem restou previsto o princípio da isonomia, tendo sido registrado que “todos os homens nascem livre e iguais em dignidade e direito.”

Uma relevante peculiaridade da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem é que este instrumento internacional é composto por três partes: um preâmbulo, um capítulo sobre direitos e, de maneira singular, ela é encerrada por um capítulo sobre deveres, inovação esta que foi refletida no título da Declaração em análise.

Insta destacar que além do título esta inclusão dos deveres dos seres humanos também consta do preâmbulo da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem em que se lê que “o dever de cada um é exigência do direito de todos.” e que “Direitos e deveres integram-se correlativamente em toda atividade social e política do homem.”

Dentre os direitos previstos na Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem destacamos os seguintes: direito à vida, à liberdade e à segurança (Artigo I); direito à igualdade (Artigo II); direito à constituir uma família (artigo VI); direito ao trabalho (artigo XIV); direito ao descanso, ao recreio honesto e à

oportunidade de aproveitar seu tempo livre para seu aprimoramento (artigo XV); direito à previdência social (artigo XVI); direito à nacionalidade (artigo XIX); direito à presunção de inocência (artigo XXVI); e direito de procurar e receber asilo (artigo XXVII).

Especificamente sobre as crianças e adolescentes, reconhecendo-os como peculiares sujeitos de direito, o artigo VII da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem estabeleceu que toda mulher grávida ou em época de lactação,⁵⁴⁴ bem como as crianças e adolescentes têm direito a proteção, cuidados e auxílios especiais.

Vale destacar que a Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem (aprovada em 1948) já tratou expressamente em seu artigo VII da necessidade da proteção, do cuidado e do auxílio especiais de que crianças e adolescentes necessitam.⁵⁴⁵

⁵⁴⁴ Reiteramos que a relevância deste cuidado diferenciado das gestantes e das lactantes já foi analisado no subitem 3.1.2 deste trabalho.

⁵⁴⁵ Cumpre registrar que, conforme o artigo VII da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem, este direito também tem como destinatárias as mulheres em estado de gravidez ou em época de lactação. Já analisamos anteriormente as razões que justificam a concomitante proteção das gestantes e lactantes.

Assim, neste documento em análise restou implicitamente reconhecido o peculiar estágio de desenvolvimento deles do qual resulta necessidade de proteção diferenciada destes seres humanos em estágios iniciais de desenvolvimento.

Tendo em vista o objetivo específico proposto nesta Introdução deste trabalho passemos a analisar a proteção do direito à educação da criança e do adolescente.

O artigo XII da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem estabeleceu que toda pessoa tem direito à educação, sendo que esta deve ser inspirada nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Neste mesmo dispositivo foi assegurado, também o direito de acesso gratuito a, pelo menos, a educação primária.

Tal é a importância do direito à educação que o mesmo foi alvo de alguns desdobramentos específicos na Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem.

Neste sentido, no mesmo artigo XXI da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem restou determinado que toda pessoa, pela educação, tem o

direito de que lhe seja proporcionado o preparo necessário para que cada uma delas possa subsistir de maneira digna, e melhore o seu nível de vida.

A subsistência da vida de maneira digna está diretamente ligada à idéia de dignidade da pessoa humana,⁵⁴⁶ fundamento dos direitos humanos também reconhecido neste instrumento internacional como fundamento dos direitos humanos, deve ser respeitada sempre.

De acordo com este dispositivo da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem, uma das finalidades da educação é permitir que cada ser humano melhore o seu nível de vida sempre.

As crianças e adolescentes devem ter acesso a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar para que a criança e o adolescente tenham a possibilidade de se desenvolver plenamente.⁵⁴⁷

⁵⁴⁶ Registramos que a dignidade da pessoa humana já foi objeto de nossa análise no Capítulo 2 deste trabalho.

⁵⁴⁷ Registramos que este tópico já foi já foi analisado no subitem 3.1.2 deste trabalho.

Ocorre que nem sempre as crianças e os adolescentes têm acesso a condições básicas de uma vida digna. Para mais informações a respeito deste assunto, sugerimos a leitura do livro “Cidadão de Papel,” de Gilberto Dimenstein.⁵⁴⁸

Destacamos, também, que segundo o artigo XIII da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem toda pessoa tem o direito de tomar parte da vida cultural da sociedade,⁵⁴⁹ bem como o direito de gozar das artes e de desfrutar do progresso intelectual e científico.

Neste sentido registramos que também neste instrumento internacional de proteção dos direitos humanos há a preocupação com o acesso dos seres humanos à cultura produzida por ele e por seus pares, restando destacado o incentivo ao desenvolvimento do capital cultural de cada um.

Também neste artigo restou determinado que as pessoas devem ser tratadas e reconhecidas como destinatários do progresso intelectual e científico, não podendo

⁵⁴⁸ Para mais informações a respeito deste assunto, sugerimos a leitura do livro **Cidadão de Papel**, de Gilberto Dimenstein (DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 13).

⁵⁴⁹ Destacamos, também, que no preâmbulo da Declaração em análise restaram configurados como deveres da cultura do homem tanto o exercício, quanto a manutenção e o estímulo, sendo esta considerada a mais elevada expressão do espírito.

ser reduzidos a coisas sem valor ou sem dignidade, conforme já mencionamos anteriormente neste estudo.

Tendo em vista o foco do presente estudo, não podemos deixar de mencionar dois dos artigos que registram deveres na Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem.

O artigo XXX da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem estabeleceu os deveres de que toda pessoa tem para com os seus filhos menores de idade, quais sejam, o dever de auxiliar, de alimentar, de educar e de amparar. Neste sentido registramos que uma pessoa não pode se furtar de garantir o direito educação aos seus filhos menores de idade.

A preocupação com a educação pode ser constatada mais uma vez no artigo XXXI da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem, artigo em que consta que “Toda pessoa tem o dever de adquirir, pelo menos a instrução primária.”

Assim, cumpre salientar que a educação não constitui apenas um direito de todos os seres humanos, mas constitui também um dever que deve ser cumprido por todos.

Ainda sobre a Convenção Americana sobre Direitos Humanos cabe destacar que, após apresentar um Capítulo sobre Direitos, ela estabeleceu um Segundo Capítulo sobre deveres.

No artigo XXIX restou estabelecido que todo indivíduo tem o dever de convivência com os demais, de forma que todos os seres humanos – e cada um deles – possam desenvolver de maneira integral a sua personalidade.

Tendo em vista o foco deste trabalho, registramos que dois artigos foram redigidos refletindo, especificamente, o tema da educação.

O artigo XXX estabeleceu que “toda pessoa tem o dever de auxiliar, alimentar, educar e amparar os seus filhos menores de idade”. Neste artigo resta claro que a educação é essencial para o pleno desenvolvimento dos seres humanos e essencial para a sua sobrevivência,⁵⁵⁰ devendo ser garantida a toda criança e a todo adolescente.

Por fim, destacamos que de acordo com o artigo XXXI toda pessoa tem o dever de exercer o direito à educação, adquirindo, ao menos, a instrução primária.

⁵⁵⁰ Assim como são indispensáveis para a sobrevivência da criança e do adolescente a alimentação e o cuidado.

Em virtude do exposto, destacamos, que assim como na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, no Pacto de São José da Costa Rica a educação é talhada como um direito e como um dever.

Defendemos que cidadãos planetários, que exercem seus direitos e cumprem seus deveres de forma consciente, devem exercer – e garantir que os demais seres humanos exerçam - o “direito-dever” à educação observando os objetivos traçados nestes instrumentos internacionais.

4.1.2 A CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS

Foram mais de vinte anos entre a aprovação da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (em abril de 1948) e a finalização da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (em novembro de 1969), também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica.⁵⁵¹

⁵⁵¹ A Convenção Americana sobre Direitos Humanos só passou a produzir efeitos em julho de 1978, após o depósito do décimo primeiro instrumento de ratificação (Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 87).

Vale registrar que a Convenção Americana Sobre Direitos Humanos foi aprovada pelo Congresso nacional brasileiro em 26 de maio de 1992, pelo decreto legislativo 27 e que o Brasil apresentou a

Na mesma linha da Carta Internacional de Direitos Humanos e da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos também adotou a dignidade humana como o fundamento dos direitos fundamentais nela elencados, conforme se depreende da leitura do preâmbulo deste último instrumento internacional.

Registramos que, tendo reconhecido expressamente todo ser humano como pessoa, o artigo 1.2 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos afastou a possibilidade negação de direitos baseada discriminação de qualquer natureza.

Dentre os direitos civis e políticos estabelecidos na Convenção Americana sobre Direitos Humanos destacamos os seguintes: direito à vida (artigo 4); direito de não ser submetido à escravidão e à servidão (artigo 6); direito à liberdade pessoal (artigo 7); direito à liberdade de consciência e religião (artigo 12); direito à liberdade de pensamento e de expressão (artigo 13); direito à proteção da família (artigo 17); direito ao nome (artigo 18); direito à nacionalidade (artigo 20); direito à propriedade privada (artigo 21); direito à igualdade perante a lei (artigo 24).

adesão a ela em 25 de setembro de 1992 (Cf. REZEK, José Francisco. **O Direito Internacional no século XXI**: textos fundamentais. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 1037).

Especificamente sobre a tutela dos direitos da criança e do adolescente, registramos que a o artigo 19 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos reconhece-os como peculiares sujeitos de direito, determinando que a família, a sociedade e o Estado deverão prover às crianças e aos adolescentes com as medidas de proteção que a sua condição requer.⁵⁵²

Refletindo o tenso clima da Guerra Fria, conflito que sucedeu temporalmente a Segunda Guerra Mundial, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos privilegiou os direitos civis e políticos e quase se absteve de tratar dos direitos econômicos, sociais e culturais.⁵⁵³

Neste sentido, registramos que a Convenção Americana sobre Direitos Humanos estabeleceu um extenso rol de direitos civis e políticos, entretanto, não estabeleceu nenhum direito econômico, social e cultural específico, tendo se limitado a, no artigo 26, estabelecer que os Estados-parte tomassem as medida necessárias para, progressivamente, alcançar a plena efetividade “dos direitos que decorrem das

⁵⁵² Vale destacar que, assim como os demais instrumentos internacionais de proteção de direitos Humanos já analisados, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos não distingue criança e adolescente. Entretanto, neste trabalho nós adotamos estes dois termos distintos.

⁵⁵³ Segundo Flávia Piovesan, durante a Guerra Fria os direitos civis e políticos ficaram conhecidos como *blue rigths*, ou direitos capitalistas; já os direitos econômicos, sociais e culturais ficaram conhecidos como *red rigths*, ou direitos socialistas (Ensinaamentos apresentados por Flávia Piovesan durante o Curso de Direitos Humanos ministrado no primeiro semestre de 2004 na pós-graduação da Faculdade de Direito da PUC/SP).

normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos”.

Assim, destacamos que o direito à educação não foi objeto de tutela da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, tendo este direito sido inserido apenas no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, instrumento internacional este que será objeto de análise no subitem 4.1.3 deste trabalho.

No que tange aos mecanismos de monitoramento, registramos que a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, em seu artigo 33, previu a criação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (Comissão Interamericana) bem como da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte Interamericana).

De acordo com o artigo 41 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, a Comissão Interamericana tem, como principal finalidade, promover a observância dos direitos humanos de acordo com as funções elencadas nas alíneas deste artigo, dentre as quais destacamos: (i) a formulação de recomendações aos estados-parte; a elaboração de relatórios; e (iii) a apresentação de relatório anual à Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos.

Neste sentido, destacamos o Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos no Brasil,⁵⁵⁴ elaborado em 1997 pela Comissão Interamericana, que se referiu às alterações legislativas, judiciais e fáticas promovidas nas questões referentes aos direitos humanos a partir da Constituição Federal de 1988.

Insta registrar que, de acordo com este relatório,⁵⁵⁵ um dos principais problemas do Brasil é o problema dos meninos e das meninas de rua – uma típica situação em que fica configurada a situação de risco social de crianças e adolescentes – situação esta que se enquadra no foco deste trabalho.

Embora a análise de decisões judiciais não constitua o foco deste trabalho, entendemos que a menção do Caso Villagrán Morales e Outros (caso dos “meninos de rua”) contra a Guatemala contribui para o enriquecimento do mesmo.⁵⁵⁶

Neste sentido registramos que, em sentença de 19 de novembro de 1999 a Corte Interamericana versa sobre inúmeras violações de direitos fundamentais como o seqüestro a tortura e o assassinato de cinco seres humanos, dentre os quais três

⁵⁵⁴ Cf. COMISSÃO Interamericana de Direitos Humanos. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos: Crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: CEJIL, 2004.

⁵⁵⁵ Cf. COMISSÃO Interamericana de Direitos Humanos. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos: Crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: CEJIL, 2004.

⁵⁵⁶ Cf. CORTE Interamericana de Direitos Humanos. **Crianças e adolescentes: Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: CEJIL, 2003. p. 11-72.

eram menores de dezoito anos quando foram assassinados, o que revestiu este Caso de especial gravidade cf. parágrafos 146 e 191 da sentença, bem como grande parte do Voto Concorrente conjunto dos Juízes A. A. Cançado Trindade e A Abreu Burelli.

Registre-se que as violações de direitos humanos foram perpetradas por integrantes da Polícia Nacional.

Os parágrafos 178^a 198 da sentença versam especificamente sobre a violação do artigo 19 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que tutela os direitos da criança e do adolescente, bem como destacam a situação diferenciada em que se enquadram os denominados “meninos de rua”, caracterizada a sua maior vulnerabilidade.⁵⁵⁷

⁵⁵⁷ Neste sentido destacamos os parágrafos 7 e 9 do **Voto Concorrente conjunto dos Juízes A. A. Cançado Trindade e A Abreu Burelli:**

“7. As necessidades de proteção dos mais frágeis – como as crianças nas ruas – requerem definitivamente uma interpretação do direito à vida de modo que compreenda as condições mínimas de uma vida digna. Daí a vinculação inexorável que constatamos, nas circunstâncias do presente caso, entre os artigos 4 (direito à vida) e 19 (direitos da criança) da Convenção Americana, tão bem articulada pela Corte nos parágrafos 144 e 191 da presente Sentença.

(...)

9. Uma pessoa que em sua infância vive, como em tantos países da América latina, na humilhação da miséria, sem a menor condição sequer de criar seu projeto de vida, experimenta um estado de padecimento equivalente a uma morte espiritual, e a morte física que a segue, em tais circunstâncias, é o ápice da destruição total do ser humano. Esses agravos fazem vítimas não somente daqueles que os sofrem diretamente, em seu espírito e seu corpo, protegendo-se dolorosamente em seus entes queridos, em particular em suas mães, que comumente também padecem do estado de abandono. Ao sofrimento da perda violenta de seus filhos soma-se a

Neste caso, a Corte Interamericana, por unanimidade, declarou que a Guatemala violou inúmeros direitos fundamentais (cf. parágrafo 253 da sentença) determinando que o referido Estado iniciasse o processo de reparação das violações reconhecidas.⁵⁵⁸

Feitas estas breves considerações sobre o Caso Villagrán Morales e Outros (caso dos “meninos de rua”) contra a Guatemala registramos, ainda, que a Comissão Interamericana tem competência para analisar (i) as petições individuais com denúncia ou queixas de violação dos dispositivos da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, conforme previsto no artigo 44 da referida convenção; e (ii) as comunicações interestatais, desde que os Estados-parte envolvidos tenham expressamente reconhecido a competência desta Comissão para tanto, conforme previsto no artigo 45 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.⁵⁵⁹

indiferença com que seus restos mortais são tratados.” (Cf. CORTE Interamericana de Direitos Humanos. **Crianças e adolescentes:** Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Rio de Janeiro: CEJIL, 2003. p. 11-72).

⁵⁵⁸ Para mais informações sobre este Caso sugerimos a leitura da respectiva sentença publicada CORTE Interamericana de Direitos Humanos. **Crianças e adolescentes:** Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Rio de Janeiro: CEJIL, 2003.

⁵⁵⁹ Registramos que, de acordo com informação constante do site da Corte Interamericana de Direitos Humanos o Brasil não aceitou a competência da Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

Vale destacar que a Comissão Interamericana criou relatorias temáticas,⁵⁶⁰ dentre as quais destacamos a Relatoria sobre os Direitos da Infância.⁵⁶¹

Dentre as funções da Relatoria sobre os Direitos da Infância. Destacamos: (i) a proteção e a promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente; (ii) a análise especializada das denúncias de violação aos direitos da criança e do adolescente apresentadas à Comissão Interamericana de Direitos Humanos; (iii) a elaboração de estudos sobre os direitos humanos das crianças e dos adolescentes, de maneira a contribuir para o desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos no que tange à tutela dos direitos humanos destes sujeitos de

⁵⁶⁰ Registramos que, nos termos do artigo 41 da Convenção Americana de Direitos Humanos a Comissão interamericana criou relatorias temáticas sobre assuntos específicos, objetivando um “melhor cumprimento das suas funções.” (Cf. CENTRO por la justicia y el derecho internacional. **guía para defensores y defensoras de derechos humanos**: La protección de los derechos humanos en el sistema interamericano. San José: CEJIL, 2007. p. 150).

⁵⁶¹ Destacamos que as principais informações sobre a Relatoria sobre os Direitos da Infância estão disponíveis no site da Comissão Internacional dos Direitos Humanos (**Relatoria sobre os direitos da infância**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Ninez/default.htm>> Acesso em: 18 nov. 2010).

Insta registrar que os instrumentos interamericanos analisados nos subitens 4.1.1 e 4.1.2 são aplicados integralmente às crianças e aos adolescentes localizados nos estados-parte da Organização dos Estados Americanos (Cf. *La infancia y sus derechos em el sistema interamericano de protección de derechos* (segunda edición) Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/countryrep/Infancia2sp/Infancia2cap2.sp.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2010).

Registramos que a Relatoria sobre Direitos da Infância foi criada em 24 de setembro de 1998 objetivando fortalecer o respeito aos direitos humanos das crianças e adolescentes, sendo que o primeiro comissionado responsável por esta relatoria foi Hélio Bicudo (Cf. *La infancia y sus derechos em el sistema interamericano de protección de derechos* (segunda edición) Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/countryrep/Infancia2sp/Infancia2cap2.sp.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2010).

direito, bem como a servir de orientação aos Estados-parte no cumprimento das obrigações internacionalmente assumidas.⁵⁶²

Neste sentido destacamos o Capítulo V do Informe Sobre a Situação dos Direitos Humanos no Brasil, elaborado em 1999 que, embora tenha como foco principal abordar a questão da violência praticada contra crianças e adolescentes pela polícia e pelos esquadrões da morte, registro que as crianças e os adolescentes estão legalmente protegidos tanto na legislação interna quanto pelos tratados dos quais o Brasil é parte, tendo destacado expressamente a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, instrumentos nacionais que será objeto de análise no Capítulo 5 deste trabalho.⁵⁶³

Outra relevante produção da Comissão Interamericana foi a elaboração da segunda edição do texto *La Infância y Sus Derechos em El Sistema Interamericano de*

⁵⁶² Destacamos que as principais informações sobre a Relatoria sobre os Direitos da Infância são disponíveis no site da Comissão Internacional dos Direitos Humanos (**Relatoria sobre os direitos da infância**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Ninez/funcionessp.htm>> Acesso em: 18 nov. 2010).

⁵⁶³ Insta registrar que este documento ainda destacou temas fundamentais como: a proteção do direito à vida e à integridade das crianças e adolescentes, bem como a preocupação com as execuções extrajudiciais e as práticas de tortura a maus tratos contra estes seres humanos em peculiar estágio de desenvolvimento. A exploração do trabalho de menores também foi objeto de estudo e registro ao lado da exploração sexual e do desaparecimento de menores (Cf. **Informe sobre la situación de los derechos humanos en Brasil (1997)**. Disponível em: <http://www.cidh.org/countryrep/Brasesp97/capitulo_5.htm>. Acesso em: 18 nov. 2010).

Protección de Derechos,⁵⁶⁴ documento este que possui relevantes informações sobre a tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes no Sistema Americano.⁵⁶⁵ Feitas estas considerações acerca da Comissão Interamericana, passamos agora a breves considerações sobre a Corte Interamericana, órgão contencioso na esfera regional americana cuja composição e o funcionamento estão previstos nos artigos 52 e seguintes da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Segundo previsto no artigo 61 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos somente os Estados-parte e a Comissão Interamericana têm o direito de submeter um caso à apreciação da Corte Interamericana.⁵⁶⁶

⁵⁶⁴ *La infancia y sus derechos em el sistema interamericano de protección de derechos* (segunda edición) Disponível em: <[http://www.cidh.oas.org/countryrep/ Infancia2sp/Infancia2cap2.sp.htm](http://www.cidh.oas.org/countryrep/Infancia2sp/Infancia2cap2.sp.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2010.

⁵⁶⁵ Reiteramos que este trabalho não apresentou como proposta a análise de decusões judiciais ou opiniões consultivas emitidas por órgãos internacionais ou nacionais. Entretanto, apenas a título de exemplo mencionamos o **Caso 12.406 Mónica Cabrantes Galleguillos contra Chile (2002)**, caso que a adolescente de 15 anos de idade Mónica Cabrantes Galleguillos foi expulsa da escola particular em que estudava em virtude de ter engravidado. Assim, a expulsão da referida aluna da escola na qual estudava impedia-lhe o acesso à educação. Pleiteando a reversão da decisão escolar nos tribunais nacionais chilenos, a decisão de expulsão foi mantido, o que justificou o acionamento da esfera internacional interamericana de proteção dos direitos humanos. Este caso foi resolvido de maneira amistosa, de forma eu a Comissão internacional de Direitos Humanos terminou por não analisar a fundo as violações alegadas (Cf. **La infancia y sus derechos em el sistema interamericano de protección de derechos** (segunda edición) Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/countryrep/ Infancia2sp/Infancia2cap2.sp.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2010).

⁵⁶⁶ Registramos, ainda, que para que um determinado caso seja analisado pela Corte Interamericana os requisitos previstos nos artigos 48, 49 e 50 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos precisam ter sido preenchidos.

Nos termos do artigo 62.1 é preciso, também, que o Estado-parte da referida Convenção tenha reconhecido expressamente a competência da Corte interamericana.

Destacamos que a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes tem sido objeto de análise por no Sistema Americana nas últimas décadas.

Um dos grandes desafios inicialmente enfrentados foi representado pela substituição da doutrina da situação irregular pela doutrina da proteção integral, sendo que esta última permite o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos plenos de Direito.⁵⁶⁷

Por fim esclarecemos que a proteção das crianças e dos adolescentes, reconhecidos como integrantes de um grupo vulnerável, bem como a preocupação com a garantia do direito à educação, que favorece a possibilidade de uma vida mais digna e possibilita o combate do risco social são algumas das regras da Corte Interamericana sobre os direitos das crianças e dos adolescentes.⁵⁶⁸

⁵⁶⁷ Cf. **Gaceta** n. 26, ano 2006. Disponível em: <[http://cejil.org/publicaciones/gaceta -n%C2%BA-26-los-derechos-de-los-ninos-y-las-ninas-avances-y-desafios-del-sistema-inte](http://cejil.org/publicaciones/gaceta-n%C2%BA-26-los-derechos-de-los-ninos-y-las-ninas-avances-y-desafios-del-sistema-inte)>. Acesso em: 18 nov. 2010.

⁵⁶⁸ Para mais informações sobre estas regras sugerimos a leitura da **Gaceta** n. 26 (Cf. **Gaceta** n. 26, ano 2006. Disponível em: <[http://cejil.org/publicaciones/gaceta -n%C2%BA-26-los-derechos-de-los-ninos-y-las-ninas-avances-y-desafios-del-sistema-inte](http://cejil.org/publicaciones/gaceta-n%C2%BA-26-los-derechos-de-los-ninos-y-las-ninas-avances-y-desafios-del-sistema-inte)>. Acesso em: 18 nov. 2010.

4.1.3 PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

Apenas em novembro de 1988 os Estados-parte da Organização dos Estados Americanos aprovaram o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, também conhecido como protocolo de San Salvador.⁵⁶⁹

No texto preambular do protocolo de San Salvador restou registrado que os direitos civis e políticos constituem, em conjunto com os direitos econômicos, sociais e culturais, “um todo indissolúvel que encontra a sua base no reconhecimento da dignidade humana”.

Este texto, que reforça a idéia da concepção contemporânea dos direitos humanos (segundo a qual os direitos humanos são indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados) é de extrema relevância, tendo em vista que os direitos econômicos,

⁵⁶⁹ Vale registrar que o Protocolo de San Salvador foi aprovado pelo Congresso Nacional brasileiro sendo que o Brasil apresentou a adesão a ele em 21 de agosto de 1996 (Cf. <www.cidh.oas.org>. Disponível em: Acesso em: 18 nov. 2010).

sociais e culturais não foram previstos de maneira específica na Convenção Americana de Direitos Humanos.

Dentre as regras do protocolo de San Salvador dirigidas aos Estados-Parte, destacamos: a obrigação de adotar todas as medidas necessárias, até o máximo dos recursos disponíveis, para alcançar, progressivamente os direitos reconhecidos no referido protocolo (artigo 1); a obrigação de adotarem as medidas legislativas ou de outra natureza que se façam necessárias para garantir a efetividade dos direitos previstos no referido documento (artigo 2); e a obrigação da não-discriminação dos sujeitos de Direito (artigo 3).

Insta registrar que o Protocolo de San Salvador prevê uma série de direitos econômicos, sociais e culturais, dentre os quais citamos os seguintes: direito ao trabalho (artigos 6 e 7); direito à Previdência Social (artigo 9); Direito à saúde (artigo 10); direito a um meio ambiente sadio (artigo 11); direito à alimentação (artigo 12); direito à constituição e proteção da família (artigo 15); direito à proteção de pessoas idosas; e direito à proteção de deficientes (artigo 18).

Especificamente sobre a proteção das crianças e dos adolescentes, registramos que no artigo 15 do Protocolo de San Salvador as crianças e os adolescentes são

reconhecidos expressamente como sujeitos de direito, cabendo aos Estados-parte adotar as medidas especiais de proteção necessárias para que eles tenham assegurado o seu direito ao pleno desenvolvimento.

O direito à alimentação adequada também lhes é garantido tanto durante o período de lactação quanto durante a “idade escolar”, de acordo com o artigo 15, alínea b do Protocolo de San Salvador.⁵⁷⁰

Cumpre registrar que o Protocolo de San Salvador, em seu artigo 15, assegurou uma especial proteção à família, tendo registrado que cabe aos Estados-parte, por exemplo: (i) “velar pelo melhoramento de sua situação moral e material” da família; e (ii) realizar programas específicos de formação familiar, visando contribuir para o desenvolvimento de um ambiente familiar saudável “no qual as crianças percebam e desenvolvam os valores de compreensão, solidariedade, respeito e responsabilidade.”

Assim, a família foi expressamente reconhecida como “elemento natural e fundamental da sociedade”, devendo ser protegida pelos Estados-parte.

⁵⁷⁰ Vale registrar que a alínea “a” do artigo 15 do Protocolo de San Salvador estabelece que, por um período razoável antes e depois do parto, deve ser dispensada atenção especial à mãe. Já analisamos anteriormente a importância deste cuidado para garantir o bom desenvolvimento do feto e, posteriormente do bebê.

Registramos que a importância da estrutura familiar está apresentada nos subitens 2.2.1 e 6.2 do presente trabalho.

Insta destacar, também, que, de acordo com o artigo 16 do Protocolo de San Salvador, a criança e o adolescente têm direito às medidas de proteção que a sua peculiar condição requer, sendo co-responsáveis por esta proteção a família, a sociedade e o Estado.

Neste mesmo dispositivo restou registrado que as crianças e os adolescentes (i) salvo em circunstâncias excepcionais, tem o direito de crescer sob o amparo de seus pais, bem como as crianças de tenra idade não devem ser separadas de sua mãe.

No fim do texto do artigo 16 consta que as crianças e os adolescentes têm direito à educação gratuita e obrigatória, pelo menos no nível básico, bem como o direito a “continuar sua formação em níveis mais elevados do sistema educacional.”

Cabe destacar que o direito à educação dos seres humanos, no Protocolo de San José, foi registrado no artigo 13.1, sendo este dispositivo iniciado com a afirmação de que toda pessoa tem o direito à educação.

De acordo com o artigo 13.2 do Protocolo de San Salvador é obrigação dos Estados-parte garantir que a educação seja oferecida de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento do ser humano; o respeito da dignidade humana e dos direitos humanos, e o respeito da justiça e da paz. Ainda de acordo com este dispositivo também cabe aos Estados-parte garantir que a educação capacite os seres humanos para participarem de maneira efetiva de uma sociedade democrática.

Entendemos ser relevante destacar que temos aqui uma preocupação com a formação de pessoas responsáveis, verdadeiros cidadãos planetários cientes dos direitos e deveres, exercendo-os e cumprindo-os, respectivamente; participando de maneira efetiva das decisões que lhes dizem respeito na sociedade em que estão inseridos.

No artigo 13.3 do Protocolo de San Salvador restam estabelecidas as progressivas obrigações dos Estados-parte com relação aos diversos níveis de ensino, com clara ênfase no ensino primário,⁵⁷¹ restando determinado que (i) o ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos de maneira gratuita; (ii) o ensino de

⁵⁷¹ Neste sentido, ressaltamos que de acordo com o previsto na alínea “d” do artigo 13 do Protocolo de San Salvador, na medida do possível os Estados-parte devem promover (ou intensificar) o ensino básico para as pessoas que não o tiverem recebido.

segundo grau deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos; e (iii) o ensino superior deve se tornar acessível a todos, observada a capacidade de cada um.

Cabe, ainda, registrar que, de acordo com o previsto no artigo 13.4 do Protocolo de San Salvador os pais terão o direito de escolher a educação que seus filhos receberão, desde que a escolha feita esteja de acordo com o disposto no referido Protocolo.

A proteção do direito á educação é tão destacada no Protocolo de San Salvador que, de acordo com o artigo 19.6 do referido instrumento internacional, caso reste constatada a violação do artigo 13,⁵⁷² desde que esta violação seja imputável a um Estado-parte, esta situação pode abrir a possibilidade da aplicação do sistema de petições individuais, contando com a participação da Comissão Interamericana e, quando cabível, da Corte Interamericana.

Não podemos deixar de mencionar as alíneas “a” e “b” do artigo 14, 1 do Protocolo de San Salvador, cujo texto garante que toda pessoa tem o direito de participar da vida cultural e artística da sociedade, bem como o direito de gozar dos benefícios do progresso científico e tecnológico.

⁵⁷² Registramos que o mesmo se aplica quando da constatação da violação da alínea “a” do artigo 8 do Protocolo de San José.

Conforme já analisado anteriormente, trata-se de um direito fundamental para o garantir o pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, na medida em que estes acessos anteriormente referidos influenciam a formação da individualidade de cada pessoa passando a integrar o arcabouço de Capital Cultural de cada uma delas.⁵⁷³

Feitas estas considerações sobre o direito à educação no Protocolo de San José passemos à menção dos mecanismos de monitoramento nele previstos.

O artigo 19.1 do Protocolo de San José previu a obrigação dos Estados-parte enviarem, periodicamente, relatórios registrando as medidas tomadas ao longo do tempo visando assegurar os direitos previstos no protocolo em questão.

Já no artigo 19.4 restou previsto que os organismos especializados do Sistema Interamericano poderão apresentar relatórios sobre o cumprimento dos dispositivos do Protocolo de San José; e no artigo 19.7 verifica-se que a Comissão interamericana poderá formular observações e recomendações que considerar

⁵⁷³ Registramos que voltaremos a abordar esta questão da construção da identidade e do desenvolvimento do laço de pertencimento e as suas consequências no subitem 6.3 do presente trabalho.

pertinentes com relação aos direitos econômicos, sociais e culturais que considerar pertinentes.

5 ANÁLISE DA PROTEÇÃO JURÍDICA INTERNA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Antes de analisarmos os instrumentos nacionais de proteção do direito à educação da criança e do adolescente previamente selecionados, teceremos um breve histórico dos acontecimentos locais que antecederam a incorporação dos avanços internacionais na legislação brasileira.

Neste sentido destacamos que sob o jugo da ditadura militar brasileira, instaurada em 1964, foram constatados marcantes retrocessos na tutela de direitos fundamentais dentro do território brasileiro.

Cumprе destacar que durante o período desta a ditadura militar, a violação em matéria de direitos fundamentais foi pautada por normas jurídicas dotadas tanto de força constitucional como de força infraconstitucional.

Neste sentido destacamos que a Constituição brasileira de 1967 foi amplamente alterada por diversos Atos Institucionais⁵⁷⁴, bem como pela Emenda Constitucional

⁵⁷⁴ Dentre os Atos Institucionais, destacamos o AI nº 5, de 13 de dezembro de 1968 que previa, por exemplo, a possibilidade do Presidente da República decretar o recesso do Congresso Nacional, mesmo fora do estado de sítio, ficando autorizado, durante este recesso, a legislar sobre

nº 1, de 17 de outubro de 1969⁵⁷⁵, sendo que estas alterações sistematicamente esvaziavam de sentido grande parte dos direitos fundamentais das pessoas que então se encontravam no território brasileiro.

A luta pelo fim do regime ditatorial foi lenta e o processo de resgate da democracia brasileira ocorreu de forma gradual. Neste diapasão, emblemático foi o movimento de “Diretas Já”, deflagrado na década de 80, e que contou com relevante parte da população brasileira.

As pessoas saíram às ruas em diversos pontos do país protestando pela restauração do voto direto e secreto como instrumento de escolha dos representantes do povo. Vale lembrar que campanha pelas “Diretas-já” foi marcada por comícios realizados em abril de 1984 Praça da Candelária, no Rio de Janeiro, e no vale do Anhangabaú, em São Paulo, que contaram com a participação de centenas de pessoas e representaram as maiores manifestações públicas da história do Brasil.⁵⁷⁶

todas as matérias. Entendemos que tais regras ferem claramente o princípio da razoabilidade e o princípio da separação de Poderes. Vale notar que o AI-5 foi ficou conhecido como “golpe dentro do golpe”, fazendo ruir qualquer esperança de busca pela legalidade constitucional que eventualmente ainda restasse (Cf. BUENO, Eduardo. **Brasil: uma História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 372-373). José Afonso da Silva esclarece, ainda, que o AI-5 rompeu claramente com a ordem constitucional (Cf. SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 87).

⁵⁷⁵ Esta foi considerada por alguns autores como muito mais do que uma simples Emenda Constitucional, chegando a ser vista como uma nova ordem constitucional (Cf. SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 87).

⁵⁷⁶ Cf. BUENO, Eduardo. **Brasil: uma História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 396 e ss.

Durante os “anos de chumbo” centenas de pessoas foram torturadas, violadas e até mesmo assassinadas com o apoio de um regime ditatorial e em nome de uma pretensa segurança nacional.⁵⁷⁷

Vale destacar que a implementação deste governo ditatorial no Brasil explica o atraso com que os reflexos dos direitos humanos, consolidados internacionalmente a partir da década de 40, foram verificados na legislação brasileira.⁵⁷⁸

Neste sentido registramos que os instrumentos internacionais de proteção de direitos humanos incorporados à legislação brasileira, somados à Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente refletem um novo paradigma no que tange à tutela dos direitos da criança e do adolescente, permeado pela “doutrina da proteção integral”.⁵⁷⁹

⁵⁷⁷ Cf. BUENO, Eduardo. **Brasil: uma História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 394.

⁵⁷⁸ Neste sentido registramos que os tratados internacionais de proteção de direitos humanos começaram a ser incorporados na legislação brasileira a partir do início da década de 90 do século XX.

⁵⁷⁹ De acordo com a doutrina da proteção integral, as crianças e os adolescentes são protegidos, independentemente de qualquer situação externa. Isto caracterizou uma ruptura com a até então vigente “doutrina do menor”, que versava apenas sobre os menores em situação irregular.

5.1 AS NORMAS BRASILEIRAS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

5.1.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA

Sob a influência dos avanços internacionais na tutela de proteção dos direitos humanos, a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988 (“Constituição Federal de 1988”) representou relevante marco jurídico do processo de redemocratização do Brasil,⁵⁸⁰ sendo possível constatar, em diversos de seus dispositivos constitucionais, clara reação ao regime ditatorial militar e repúdio à violação sistemática dos direitos humanos.

Em virtude das relevantes alterações introduzidas no Ordenamento Jurídico brasileiro pela Constituição Federal de 1988, este diploma legal ficou conhecido como “Constituição cidadã”.

⁵⁸⁰ Na visão de Flávia Piovesan: “A Carta de 1988 demarca, no âmbito jurídico, o processo de democratização do estado Brasileiro, ao consolidar a ruptura com o regime autoritário militar, instalado em 1964.” (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. Ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 21).

Registramos que, do ponto de vista político, o marco do início da transição da ditadura para a democracia foi a eleição presidencial de Tancredo Neves (Cf. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos Sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/countryrep/brazil-port/indice.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2010).

Neste sentido, vale destacar que, logo no inciso II do artigo 1º da Constituição Federal de 1988 a cidadania foi eleita e registrada como um dos fundamentos da República do Brasil; constando do parágrafo único desde mesmo artigo que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”

Trata-se do resultado de mais uma influência do conceito de cidadania popular, introduzido pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, datada de 1789.⁵⁸¹

Destacamos, também, que o rol de direitos fundamentais expressamente previstos na Constituição Federal de 1988 foi ampliado, se comparado aos direitos humanos enumerados na Constituição que a antecedeu.

⁵⁸¹ Nas palavras de Guilherme Assis de Almeida: “Depois de 1789, a soberania, até então exercida por uma única pessoa, o rei (soberano), passa a ser exercida pelo povo, vale dizer: a soberania popular. Com o surgimento do conceito de soberania popular, desaparece a figura do súdito (aquele que só tem deveres) e surge a figura do cidadão (aquele que tem o direito a ter direitos)” (ALMEIDA, Guilherme Assis de. A declaração internacional dos direitos humanos de 1948: matriz do direito internacional dos direitos humanos (DIDH). In: ALMEIDA, Guilherme Assis de; PERRONE-MOISÉS, Cláudia (Coord.). **Direito internacional dos direitos humanos**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 15-16).

Um dos mais relevantes avanços apresentados na Constituição Federal foi a elevação da dignidade humana à categoria de princípio constitucional,⁵⁸² previsto no inciso III do artigo 1º do referido diploma.⁵⁸³

Maria Garcia apresentou como conceito de dignidade da pessoa humana como sendo “[...] a compreensão do ser humano na sua integridade física e psíquica, como autodeterminação consciente, garantida moral e juridicamente [...]”.⁵⁸⁴

⁵⁸² Reputamos de suma relevância destacar a importância conferida aos princípios no Ordenamento Jurídico brasileiro. Os princípios podem ser compreendidos como balizas informadoras e norteadoras do jurista e do intérprete do Direito que permitem a interpretação das demais normas jurídicas.

⁵⁸³ A este respeito observa Flávia Piovesan: “Neste sentido, o valor da dignidade da pessoa humana impõe-se como núcleo básico e informador de todo o ordenamento jurídico, como critério e parâmetro de valoração a orientar a interpretação e compreensão do sistema constitucional.” (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. Ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 27-28).

Ainda a respeito da relevância da dignidade humana, Flávia Piovesan e Daniela Ikawa dispõem: “Considerando que toda Constituição há de ser compreendida como uma unidade e como um sistema que privilegia determinados valores sociais, pode-se afirmar que a Carta de 1988 elege o valor da dignidade humana como um valor essencial que lhe doa unidade de sentido. Isto é, o valor da dignidade humana informa a ordem constitucional de 1988, imprimindo-lhe uma feição particular. (...) À luz desta concepção, infere-se que o valor da dignidade da pessoa humana, bem como o valor dos direitos e garantias fundamentais vêm constituir os princípios constitucionais que incorporam as exigências de justiça e dos valores éticos, conferindo um arcabouço axiológico a todo sistema jurídico brasileiro. A partir dessa nova racionalidade, passou-se a tomar o Direito Constitucional não só como tradicional ramo político do sistema jurídico de cada nação, mas sim, notadamente, como seu principal referencial de justiça.” PIOVESAN, Flávia; IKAWA, Daniela. *Segurança jurídica e direitos humanos: o direito a segurança de direitos* (p. 63) IN ROCHA, Cármen Lúcia Antunes (Coord.) **Constituição e segurança jurídica: Direito Adquirido, Ato Jurídico Perfeito e Coisa Julgada**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2005. p. 47-83.

⁵⁸⁴ GARCIA, Maria. *Direitos humanos e a constitucionalização do direito internacional: o direito/dever de ingerência*. In: **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais**. n. 8, p. 89.

José Afonso da Silva⁵⁸⁵ esclareceu que a dignidade humana independe do comportamento do ser humano. Assim, nada nem nenhum comportamento justifica a retirada da dignidade humana de uma pessoa.

Luiz Alberto David⁵⁸⁶ Araújo destacou que a dignidade humana deve servir de farol para a busca da efetividade dos direitos constitucionais.

Já defendemos anteriormente⁵⁸⁷ que, considerando que todos os seres humanos são dotados de dignidade humana, nenhum fator como, por exemplo, cor, raça, credo, religião, opção sexual, opção política, ou nacionalidade pode justificar a constituição de privilégios injustificados ou perseguições gratuitas de um grupo pessoas em detrimento dos demais.

Em consequência disso, é importante reconhecer que a dignidade humana é um fator intrínseco a todos os seres humanos. Assim, todas as pessoas são dotadas de dignidade humana na mesma medida, tendo em vista que esta é una e indivisível, não podendo, dessa forma, ser mitigada com base em nenhum fator.

⁵⁸⁵ SILVA Apud: MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 92.

⁵⁸⁶ ARAÚJO, Luiz Alberto David. *Apud*: MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 94.

⁵⁸⁷ Cf. BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 71.

Outro princípio constitucional que merece destaque ao abordarmos a temática da redemocratização brasileira encontra-se previsto no inciso II do artigo 4º. O mencionado dispositivo prevê a prevalência dos direitos humanos como um dos princípios que rege o Brasil em suas relações internacionais e aponta, segundo Celso Lafer, para uma relação de complementaridade entre o Direito Internacional Público (direito das Gentes) e o Direito Constitucional (Direito Público interno).⁵⁸⁸

Dentre os princípios consagrados na Constituição Federal de 1988 destacamos, ainda, o princípio da igualdade, previsto no “caput” do artigo 5º do referido diploma segundo o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.”

Este princípio decorre do Princípio da Dignidade Humana⁵⁸⁹ que dispõe que todo o ser humano é dotado de dignidade humana e, portanto, figura como titular de direitos fundamentais.⁵⁹⁰

⁵⁸⁸ Para mais informações sobre este princípio sugerimos a leitura do livro de Celso Lafer intitulado **A internacionalização dos direitos humanos: constituição, racismo e relações internacionais** (Cf. LAFER, Celso. **A internacionalização dos direitos humanos: constituição, racismo e relações internacionais**. Barueri: Manole, 2005. p. 14 e ss.).

⁵⁸⁹ A dignidade humana é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, conforme previsto no artigo 1º, III, CF. Segundo Flávia Piovesan, a dignidade humana configura um princípio constitucional que representa um núcleo básico e informador que permeia todo o ordenamento jurídico brasileiro, devendo ser utilizado como parâmetro de valoração que orientam tanto a interpretação quanto a compreensão do sistema constitucional (Cf. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 27).

Neste sentido destacamos os ensinamentos de Cláudio de Cicco⁵⁹¹, segundo o qual os seres humanos são iguais enquanto essência⁵⁹² na medida em que todos são dotados de dignidade humana. Em contrapartida, os seres humanos são distintos quanto aos “acidentes”. Portanto, há que se destacar que a igualdade enquanto ponto de partida reflete a justiça, mas a igualdade como ponto de chegada pode refletir injustiças.

Vale reiterar que a igualdade jurídica (ou igualdade legal) é de extrema relevância, entretanto, não é suficiente para que se garanta a igualdade material (cuja caracterização, ou não, pode ser nos deduzida da análise de casos práticos).⁵⁹³

Em regra, distinções estabelecidas entre pessoas ou grupos de pessoas podem vir a ferir o princípio da igualdade.⁵⁹⁴ Entretanto, em determinadas situações, o

⁵⁹⁰ Conforme já abordado no Capítulo 2.

⁵⁹¹ Ensinamentos apresentados durante o curso de Filosofia de Direito ministrado no segundo semestre de 2004 na pós-graduação da Faculdade de Direito da PUC/SP.

⁵⁹² Apresentam necessidades básicas iguais, que devem ser atendidas.

⁵⁹³ Conforme já abordado no Capítulo 2.

⁵⁹⁴ Entretanto, há casos em que não resta caracterizada a mencionada violação. Para tanto, será necessário que se constate a correlação lógica concreta entre nexos causal entre o fator de discriminação e a distinção realizada. Existem exceções, situações em que a discriminação baseada, por exemplo, no sexo ou na cor da pele não configuram violação ao Princípio da Isonomia. Para esclarecer melhor, trazemos à baila as lições de Celso Antônio Bandeira de Mello, segundo o qual, preenchidos alguns requisitos, a discriminação não fere o princípio da isonomia. No entendimento do autor: “Esclarecendo melhor: tem-se que investigar, de um lado, aquilo que é adotado como critério discriminatório; de outro lado, cumpre verificar se há justificativa racional, isto é, fundamento lógico, para, à vista do traço desigualador acolhido, atribuir o específico tratamento jurídico construído em função da desigualdade proclamada. Finalmente, impende analisar se a

tratamento diferenciado se faz necessário para que a isonomia reste resguardada. Um exemplo clássico é a necessidade de tratamento diferenciado dirigido às crianças e aos adolescentes.

Esta necessidade de tratamento diferenciado para crianças e adolescentes foi constitucionalmente reconhecida, sendo que os constituintes inovaram ao introduzir, no Título VIII da Constituição Federal de 1988, que versa sobre a Ordem Social, o Capítulo VII intitulado “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem⁵⁹⁵ e do Idoso”.⁵⁹⁶

Destacamos que o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 dispôs sobre o princípio da prioridade absoluta da criança e do adolescente, princípio este de

correlação ou fundamento racional abstratamente existente é, in concreto, afinado com os valores prestigiados no sistema normativo constitucional. A dizer: se guarda ou não harmonia com eles (Celso Antônio Bandeira de Mello, **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**, São Paulo: Malheiros, 1998. páginas 21 e 21).

⁵⁹⁵ Registramos que em 13 de julho de 2010 a Constituição Federal de 1988 foi emendada, tendo sofrido alteração, dentre outras coisas, a redação do Capítulo VII do Título VIII do texto constitucional para incluir o termo Jovem (após a menção à criança e ao adolescente).

Data máxima vênia não concordamos com a referida alteração, tendo em vista que de acordo com a legislação brasileira criança é todo ser humano com até 12 anos incompletos e jovem é todo ser humano entre 12 completos e 18 anos incompletos. A partir desta idade p ser humano é considerado como adulto.

Trata-se, portanto de um critério objetivo o utilizado para definir quem é criança, quem é adolescente e quem é adulto. Entendemos, entretanto, que o termo jovem não tem respaldo em um critério objetivo e parece ser redundante neste Capítulo.

⁵⁹⁶ Destacamos que a Constituição brasileira de 1967 tinha um Capítulo intitulado “Da Família, da Educação e da Cultura”, que englobava os artigos 167 a 172.

extrema relevância por reconhecer que os referidos sujeitos de direito são peculiares e, portanto, necessitam de uma proteção diferenciada e específica.⁵⁹⁷

A Constituição Federal de 1988 inovou ao determinar, pela primeira vez, que a família a sociedade e o Estado são responsáveis por garantir, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais da criança e do adolescente.⁵⁹⁸

Vale ressaltar que a constitucionalização brasileira do princípio da prioridade absoluta da criança e do adolescente representou um enorme avanço na tutela destes sujeitos de direito, bem como um descarte da “doutrina da proteção do menor”, que permeava o denominado Código de Menores, Lei 6697/79,⁵⁹⁹ lei esta que não foi recepcionada pela Constituição Federal de 1988.⁶⁰⁰

⁵⁹⁷ Registramos que o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 refletiu uma ampla mobilização da opinião pública, preocupada em proteger os direitos da criança e do adolescente (Cf. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos Sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/countryrep/brazil-port/indice.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2010).

⁵⁹⁸ Cf. SILVA, Antônio Carlos do Amaral; CURY, Munir. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. p. 15.

⁵⁹⁹ Cumpre destacar que o Código de Menores, baseado na “Doutrina do Menor”, versava sobre “menores” em situação irregular. Neste sentido, Martha de Toledo esclareceu que a grande maioria (oitenta a noventa por cento) das Crianças internados nas “Febens” não era autora de fato definido como crime ou infração penal. Com base na idéia segundo a qual estes jovens estariam melhor assistidos nessas grandes casas de internação do que com as suas “pobres famílias”. As medidas de privação de liberdade eram amplamente utilizadas.

A carência econômica das famílias era fator suficiente para justificar a retirada da C&A, muitas vezes colocados em adoção sem que houvesse violação de poder familiar.

Como conseqüências desta retirada arbitrária das Crianças do seio de sua família: Martha de Toledo Machado destacou a geração de situação de “sub-cidadania” para um grande número de

Em consonância com os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, segundo disposto no “caput” do artigo 227, a família, a sociedade⁶⁰¹ e o Estado são co-responsáveis por garantir com absoluta prioridade os direitos fundamentais da criança e do adolescente, dentre os quais figura o direito à educação e o direito à cultura.

A família é, em regra, o primeiro núcleo com o qual a criança e o adolescente têm contato. Sua importância é enorme, conforme apresentado no subitem 6.1 deste trabalho.

Entendemos que a palavra “sociedade”, em geral faz referência à população. Cabe a cada membro da sociedade fazer a sua parte, seja como membro de sua família sanguínea ou afetiva (família em sentido estrito), seja como membro da família maior, compreendida como a sociedade brasileira.

jovens o que acabou por dificultar o pleno desenvolvimento dos mesmos; bem como a construção histórica da categoria “menor carente/delinquente (ou infância desviante)” (Cf. MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 27 e seguintes).

Registramos, ainda, que além do Código de Menores a Política Nacional de Bem-Estar do Menor deixou de ser recepcionada pela ordem constitucional que entrou em vigor 1988 (Cf. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos Sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/countryrep/brazil-port/indice.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2010).

⁶⁰⁰ Cf. SILVA, Antônio Carlos do Amaral; CURY, Munir. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. p. 15.

⁶⁰¹ Paulo Lúcio Nogueira, **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, p. 124 e ss.

Neste sentido destacamos os ensinamentos de Paulo Lúcio Nogueira:

A questão do menor é essencialmente social, cabendo à própria comunidade atendê-lo e assisti-lo, resolvendo seus problemas através de maior conscientização e participação comunitária. Apesar das campanhas desenvolvidas não têm sido ainda satisfatórias as contribuições da comunidade, salvo o trabalho de algumas entidades particulares que têm colaborado como serviço de atendimento.

É indispensável que haja um esforço conjunto da União, Estados e Municípios no atendimento aos menores carentes, abandonados e delinqüentes, principalmente com a participação dos Municípios, que têm interesse direto na solução local de muitos serviços prioritários.

(...)

A diretriz fundamental da política de atendimento à infância e à adolescência é a municipalização do atendimento com participação da comunidade na solução dos problemas.”⁶⁰²
(grifamos)

Destacamos que o Estado deve cumprir as suas obrigações perante os seus cidadãos. O Estado também deve dar apoio e proteção aos adolescentes de maneira prioritária, conforme previsto no artigo 227 da Constituição federal de 1988.⁶⁰³

Desta forma reiteramos que o princípio da prioridade absoluta da criança e do adolescente resta constitucionalmente assegurado, sendo um dever concomitantemente da família, da sociedade e do Estado, e decorre do princípio da igualdade, na medida em que, reconhecendo a condição do peculiar estágio de

⁶⁰² Paulo Lúcio Nogueira, **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, p. 124 e ss.

⁶⁰³ (Cf. DALLARI, Dalmo de Abreu. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 40).

desenvolvimento físico e mental das crianças e dos adolescentes em relação aos adultos, reconhece àqueles uma situação jurídica peculiar.⁶⁰⁴

Insta registrar que, no “caput” do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, estão assegurados expressamente os seguintes direitos: direito à vida, direito à saúde, direito à alimentação, direito à educação, ao lazer, direito à profissionalização, direito à cultura, direito à dignidade, direito ao respeito, direito à liberdade e direito à convivência familiar e comunitária.

Esclarecemos, entretanto, que tendo em vista o foco deste trabalho, nos limitaremos a tratar do direito à educação das crianças e dos adolescentes.

⁶⁰⁴ Reconhecendo o diferenciado estágio de desenvolvimento em que se encontram as crianças e os adolescentes, a Constituição Federal: determina que um percentual dos recursos públicos seja destinado à assistência materno infantil, regra presente em inúmeros instrumentos internacionais, conforma já analisado nos Capítulos 3 e 4 deste trabalho (artigo 227, § 1º, I); estabelece expressamente o direito à proteção especial, que inclui, por exemplo, a garantia de idade mínima de 14 anos para admissão no trabalho (artigo 227, § 3º, I) e a garantia do acesso do trabalhador adolescente à escola (artigo 227, § 3º, III); determina que o poder público estimule, através de assistência jurídica, de incentivos fiscais e de subsídios, o acolhimento de criança ou adolescente órfão ou abandonado; (artigo 227, § 3º, VI); e registra que a lei deverá punir severamente o abuso, a violência e a exploração sexual praticados contra as crianças e os adolescentes (artigo 227, § 4º).

De acordo com o artigo 227, § 6º da Constituição Federal de 1988 restou proibida a distinção entre os filhos (havidos dentro ou fora do casamento, bem como os filhos adotados).

Outra prova irrefutável do reconhecimento do diferenciado estágio de desenvolvimento pode ser encontrada no artigo 228 da Constituição Federal, que registrou que os seres humanos menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis. Entendemos que esta garantia do artigo 228 da Constituição Federal de 1988 representa uma cláusula pétrea, não podendo ser alterada por Emenda Constitucional, nos termos do artigo 60, § 4º, IV da própria Constituição.

Cumpramos registrar que este entendimento não é unânime. Neste sentido indicamos a existência de inúmeras Propostas de Emenda Constitucional versando sobre a redução da maioridade penal.

Assim, tendo registrado que se trata de um direito fundamental das crianças e dos adolescentes conforme previsto no “caput” do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 registramos que o direito à educação está inicialmente previsto no texto da Constituição Federal de 1988, no “caput” do artigo 6º, como um direito social.⁶⁰⁵

Vale registrar, também, que o direito à educação está constitucionalmente disciplinado no artigo 205 e nos artigos seguintes, dispositivos estes integrantes do Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, do Título VIII “Da ordem Social”, além de previsões esparsas.⁶⁰⁶

De acordo com o previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o direito à educação é um direito de todos e um dever do Estado⁶⁰⁷ e da Família.⁶⁰⁸ Este

⁶⁰⁵ Segundo José Afonso da Silva, interpretando o artigo 6º, combinado com o artigo 205, ambos da Constituição Federal de 1988, temos que o direito à educação foi expressamente elevado à categoria de direitos fundamentais dos seres humanos (Cf. SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 311).

⁶⁰⁶ Cf. ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 444.

Esclarecemos que não apresentaremos a análise de todos os dispositivos deste Capítulo, tendo em vista que alguns deles se referem especificamente à educação escolar, tipo de educação que não constitui o foco neste trabalho.

⁶⁰⁷ Segundo José Afonso da Silva este dispositivo constitucional implica na necessidade de aparelhamento do Estado de forma a possibilitar o acesso de todos a este direito fundamental, ampliando, gradativamente, o seu adequado oferecimento (Cf. SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 311).

⁶⁰⁸ Vale destacar que de acordo com os §§ 1º e 2º do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, sendo que o seu não-oferecimento pelo Poder Público, assim como a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

mesmo dispositivo constitucional esclarece quais são as finalidades da educação, quais sejam: o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.⁶⁰⁹

Neste sentido cumpre destacar que a Constituição Federal de 1988 reconheceu que a educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento de cada pessoa, sendo que, para tanto, todos os demais direitos fundamentais como, por exemplo, o direito à vida, o direito à igualdade, o direito à saúde e o direito à liberdade, devem ser garantidos.

Destacamos, também, que de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação deve possibilitar o preparo dos seres humanos para o exercício da cidadania.

Registramos, ainda, que conforme permissão constitucional expressamente registrada no artigo 209, o ensino pode ser realizado por integrantes da iniciativa privada, desde que observados os seguintes requisitos: (i) o cumprimento das normas gerais de educação; e (ii) a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Neste sentido cumpre destacar as palavras de Luiz Alberto David Araújo, segundo o qual o exercício da educação pela iniciativa privada “dar-se-á em caráter de autorização” (Cf. ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 447).

⁶⁰⁹ Segundo José Afonso da Silva, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu os três objetivos básicos da educação, tendo registrado que estes objetivos revelam “valores antropológico-culturais, políticos e profissionais (Cf. SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 310-311).

Entendemos que a cidadania de todo e qualquer ser humano, prevista anteriormente como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil,⁶¹⁰ está implicitamente reconhecida neste artigo, restando ao dispositivo registrar que a educação é uma ferramenta que permite o preparo dos seres humanos para o “exercício da cidadania”.

Neste ponto defendemos que se trata do exercício da cidadania planetária, segundo a qual os seres humanos têm direitos e deveres que devem ser conhecidos, bem como exercidos e cumpridos, respectivamente, conforme conceito desenvolvido ao longo do Capítulo 1 do presente estudo.

Destacamos, ainda, que a educação da criança e do adolescente deve possibilitar que estes venham a desenvolver na vida adulta, uma atividade livremente escolhida que lhes possibilite ganhar o seu próprio sustento.

Vale registrar que os princípios balizadores do direito à educação foram constitucionalmente registrados no artigo 206. Segundo Luiz Alberto David

⁶¹⁰ Conforme previsto no artigo 1º, III, da Constituição Federal de 1988, já analisado no presente trabalho.

Araújo⁶¹¹ estes princípios devem servir como “vetores para toda a atividade legislativa, administrativa e judiciária”.

Dentre os mencionados princípios constitucionais, destacamos os seguintes: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (artigo 206, I);⁶¹² a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar, bem como a liberdade de divulgar o pensamento, a arte e o saber (artigo 206, II);⁶¹³ a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (artigo 206, IV);⁶¹⁴ a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (artigo 206, V); a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (artigo 206, VI);⁶¹⁵ e a garantia de padrão de qualidade do ensino (artigo 206, VII).⁶¹⁶

⁶¹¹ ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 445.

⁶¹² Luiz Alberto David Araújo registra que se trata de uma condição indispensável para que o ensino possa ser usufruído por todos (Cf. ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 445).

⁶¹³ De acordo com Alexandre de Moraes este princípio está relacionado à liberdade de cátedra (Cf. MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 786).

⁶¹⁴ Segundo Luiz Alberto David Araújo, as dificuldades sociais e econômicas enfrentadas por grande parte da população brasileira impedem estas pessoas de bancarem os custos da educação, o que aumenta a importância da gratuidade prevista no artigo 206, IV da Constituição Federal de 1988 (Cf. ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 445).

⁶¹⁵ Luiz Alberto David Araújo registrou que a gestão democrática do ensino demanda a descentralização da gestão. Oferecendo a oportunidade da comunidade participar da administração escolar (Cf. ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 446).

Entendemos que esta democratização da gestão é indispensável para que a instituição e o desenvolvimento do Bairro-Escola seja possível.

Especificamente sobre o ensino de terceiro grau, conforme disposto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades gozam de autonomia, e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.⁶¹⁷

A Constituição Federal de 1988 estabelece, ainda, em seu artigo 208 garantias que devem ser observadas pelo Estado brasileiro, dentre as quais destacamos as seguintes: a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro dezesete anos de idade, tendo sido assegurada, inclusive, a oferta da educação gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, sendo que esta oferta deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino objetivando a inclusão destes alunos; a educação infantil destinada às crianças de até cinco anos de idade; o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; e oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e o atendimento aos alunos, em todas as

⁶¹⁶ Entendemos que o desenvolvimento de um ensino de qualidade é indispensável para que crianças e adolescentes se formem como cidadãos planetários.

⁶¹⁷ Luiz Alberto David Araújo destacou que a Constituição Federal de 1988 elevou a autonomia universitária à categoria de princípio, em seguida tendo esclarecido que esta tão importante autonomia não pode ser interpretada como uma “total independência” (Cf. ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 446-447).

etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material escolar, de transporte, de alimentação e de assistência à saúde.

Conforme regra disposta no artigo 212 da Constituição Federal de 1988, a União Federal deverá aplicar no mínimo dezoito por cento da receita resultantes dos valores arrecadados em impostos, tanto na manutenção quanto no desenvolvimento do ensino. Já o Distrito Federal e os Municípios deverão aplicar, no mínimo, vinte e cinco por cento dos valores arrecadados em impostos.⁶¹⁸

Registramos que o salário-educação, pago pelas empresas, será computado como fonte adicional de recursos para a educação, conforme previsto no artigo 5º do parágrafo 212 da Constituição Federal de 1988.

Esta norma prevê uma porcentagem mínima de aplicação de recursos públicos na educação, um direito fundamental de todos e, ainda, um direito de empoderamento, conforme já analisado neste trabalho.

⁶¹⁸ Segundo Luiz Alberto David o artigo 212 da Constituição federal de 1988 representa uma exceção à vedação de vinculação de receita de impostos constitucionalmente prevista no artigo 176 (Cf. ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 448).

Alexandre de Moraes registra que a não observância desta regra possibilita a intervenção federal (Cf. MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 790).

Por fim, destacamos que conforme previsto no “caput” do artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o plano plurianual nacional da educação deve ser estabelecido por lei,⁶¹⁹ visando alcançar os seguintes objetivos: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País; e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como uma proporção do produto interno bruto.

Feitas estas considerações a respeito do direito à educação de crianças e adolescentes, cumpre registrar que, de maneira a complementar e detalhar a proteção diferenciada destinadas às crianças e aos adolescentes, em 1990 foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que será objeto de análise no subitem seguinte.

⁶¹⁹ Registramos que em 1996 foi elaborada a Lei 9394, que ficou conhecida como Lei de Diretrizes e bases da educação, disciplinando a educação escolar (conforme previsto no artigo 1º § 1º da referida lei).

Esclarecemos que, tendo em vista que a educação escolar não constitui o foco delimitado neste trabalho não apresentaremos a análise desta lei, conforme já mencionado anteriormente.

5.1.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Como o Código de Menores não foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988, fazia-se urgente a elaboração de uma norma infraconstitucional que refletisse o novo paradigma de prioridade absoluta da criança e do adolescente, inaugurado no Brasil pela referida Constituição.

Aprimorando o sistema específico de proteção dos direitos da criança e do adolescente,⁶²⁰ em 1990 foi aprovada a Lei 8069, que ficou conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma das normas mais avançadas do mundo no que tange a esta tutela específica.

Não obstante os avanços previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, cumpre registrar que a aplicação prática do mesmo encontra resistência em alguns setores da população, sendo que esta resistência está relacionada, especialmente, à

⁶²⁰O sistema de proteção de direitos humanos é baseado em três pilares, quais sejam, a promoção, o controle e a defesa de direitos. Para mais informações a respeito deste assunto, sugerimos a leitura do artigo intitulado **Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local** (Cf. DJRJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 39. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

reorganização das práticas voltadas para crianças e adolescentes que praticam atos infracionais, bem como crianças e adolescentes em situação de risco social..⁶²¹

O ponto de partida da mudança entre as referidas leis reside no fato do Estatuto da Criança e do Adolescente ter concebido a criança e o adolescente como sujeitos de Direito diferenciados, em virtude destes se configurarem como seres humanos em formação, titulares também de direitos específicos, em contraposição ao Código de Menores.⁶²²

O Estatuto da Criança e do Adolescente inovou em vários sentidos, sendo que um deles, a previsão da criação de Conselhos Tutelares, foi muito exaltada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos.⁶²³

⁶²¹ (Cf. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos Sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/countryrep/brazil-port/indice.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

⁶²² Cabe, também, registrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente abandonou o prisma de legislação restrita ao controle repressivo de condutas (Cf. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos Sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/countryrep/brazil-port/indice.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

⁶²³ No item 8 do relatório consta que o Conselho Tutelar é “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, que deve existir em todo município para velar pelos direitos das crianças e dos adolescentes” (Cf. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos Sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/countryrep/brazil-port/indice.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

Iniciamos a presente análise registrando que o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, baseado em um critério objetivo, definiu quem é criança e quem é adolescente, sendo criança todo ser humano com até doze anos incompletos e adolescente todo ser humano todo ser humano entre doze anos completos e dezoito anos incompletos.

Reiteramos que, neste trabalho, adotamos os termos criança e adolescente com base nesta definição, tendo em vista que se trata de uma Tese de Doutorado na área jurídica que tem como foco da análise local o Brasil.

Registramos que de acordo com a legislação brasileira é necessária a diferenciação entre criança e adolescente tendo em vista que, por exemplo, diante da prática de um ato infracional, as consequências são distintas.⁶²⁴

⁶²⁴Neste sentido, registramos que, ao cometer um ato infracional, a criança fica sujeita às medidas de proteção previstas no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente como: o tratamento na própria família ou na comunidade, sem privação de liberdade. Já o adolescente que pratica ato infracional fica sujeito a tratamento mais rigoroso com a medidas sócio-educativas previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que podem implicar privação de liberdade (Cf. SOLARI, Ubaldino Calvento. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. p. 18-19).

Cumpra registrar, ainda, que as medidas sócio-educativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente representam um “Direito Penal Juvenil” e só podem ser impostas depois de processo devido, informado por todas as garantias constitucionais e indicada a prova da autoria e da materialidade delitiva (Cf. ALVES, Roberto Barbosa. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 26 e 27).

Feitas estas considerações, vale registrar que o artigo 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente já estabeleceu expressamente o princípio da proteção integral destes sujeitos de direito, em contraposição à doutrina do menor, que só versava sobre as situações das crianças e adolescentes em situação irregular (que permeava o Código de menores, conforme registrado anteriormente).

Insta destacar que, em virtude do peculiar estágio de desenvolvimento da criança e do adolescente e, reconhecendo a sua maior vulnerabilidade, o ordenamento jurídico brasileiro atribui àqueles a prerrogativa da proteção integral, independentemente das circunstâncias externas.

Assim, entendemos que o referido artigo 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente deve ser analisado combinado com os artigos 3º e 5º da mesma lei.

Neste sentido esclarecemos que o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe regras importantes, dentre as quais destacamos as seguintes: (i) que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes às pessoas humanas; (ii) que o fato da criança e do adolescente gozarem destes mesmos direitos não exclui a proteção integral prevista no artigo 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente; (iii) que às crianças e ao adolescente são garantidos os meios

necessários para possibilitar o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, visando eliminar os obstáculos que impeçam o pleno desenvolvimento humano de maneira íntegra.

Martha de Toledo Machado⁶²⁵ destacou, ainda, que em virtude deste princípio há que se observar a implementação de políticas sociais públicas voltadas para a criança e o adolescente e a efetivação de uma tutela jurisdicional diferenciada (há a possibilidade da sociedade civil organizada propor ACP para provocar a tutela jurisdicional em defesa dos direitos da a criança e o adolescente).

Já o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente determinou que as crianças e os adolescentes devem ficar a salvo de todas as formas de violação, como a negligência, a discriminação, a exploração, a violência, a crueldade e opressão, sendo que aqueles que vierem a praticar um destes tipos de violação devem ser punidos.⁶²⁶

⁶²⁵ MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 140-141.

⁶²⁶ Registramos que este artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente está em consonância com o artigo 227, § 4º da Constituição Federal de 1988.

Tatiana Bello Djrdjrjan, André da Silva Takahashi e Angelita Garcia defendem que a Doutrina da Proteção Integral da criança e do adolescente está presente na política pública de educação integral.⁶²⁷

Um segundo princípio relevante que foi expressamente previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente é o princípio da prioridade absoluta da criança e do adolescente foi reproduzido no artigo 4º do referido Estatuto

Neste sentido defendemos que não apenas os direitos expressamente previstos no artigo 227 da Constituição Federal e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente devem ser assegurados com prioridade absoluta, mas todos os direitos que, de alguma forma, concorram para possibilitar o seu pleno desenvolvimento.⁶²⁸

⁶²⁷ Segundo Tatiana Bello Djrdjrjan, André da Silva Takahashi e Angelita Garcia a tutela dos direitos da criança e do adolescente, visando o desenvolvimento integral destes, necessita de uma “micropolítica intersetorial” legada à articulação comunitária.

Os referidos autores ainda citaram os ensinamentos de Ladislao Dowbor, segundo o qual: “a educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobre”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua” (DJRJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 37. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁶²⁸ Registramos que a não observância do princípio da prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente pode dar ensejo a questionamentos judiciais. Insta destacar que referido princípio vem sendo observado e aplicado na análise de casos concretos submetidos à apreciação do Poder Judiciário.

Com relação aos direitos fundamentais registrados no Estatuto da Criança e do Adolescente, destacamos os seguintes: direito à vida e à saúde (artigo 7º); direito ao atendimento da gestante, através do Sistema Único de Saúde, o atendimento pré⁶²⁹ e peri-natal⁶³⁰ (artigo 8º); o direito ao aleitamento materno (artigo 9º); o direito ao atendimento integral à sua saúde (artigo 11); o direito ao aleitamento materno (artigo 9º); direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (artigos 15 a 18); o direito à convivência familiar e comunitária (artigos 19 a 24); direito à profissionalização e à proteção no trabalho (artigos 60 a 69); dentre outros direitos fundamentais.

Tendo em vista o foco delimitado neste trabalho, passaremos à análise do direito à educação das crianças e dos adolescentes no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste sentido, registramos que o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que especificamente a criança e o adolescente têm direito à educação,⁶³¹ sendo que, em consonância com dispositivo constitucional brasileiro já analisado,

⁶²⁹ O período pré-natal engloba as fases compreendidas entre a fecundação até o final da gravidez (CF. Eisenstein, Evelyn. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. p. 60).

⁶³⁰ Momento de trabalho de parto até o fim do primeiro mês de vida (CF. EISENSTEIN, Evelyn. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 60).

⁶³¹ Registramos que cabe aos pais ou responsáveis a obrigação de realizar a matrícula de seus filhos na rede regular de ensino, conforme disposto no artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

a educação a eles proporcionada deve visar os seguintes objetivos: o seu pleno desenvolvimento; o seu preparo para o exercício da cidadania; e a sua qualificação para o trabalho.

Insta destacar que o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente pela educação deve ser possibilitado levando-se em conta os valores culturais, os valores artísticos e os valores históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente.⁶³²

Entendemos que, assim, a identidade de cada criança e de cada adolescente deve ser fortalecida e as suas respectivas singularidades, devem ser reconhecidas e respeitadas, observados os limites impostos pelos pais, pela sociedade e pelos instrumentos normativos.

Defendemos que a educação deve estar presente na vida de um ser humano desde os primeiros dias de vida, sendo que a educação escolar deve complementar àquela que começa em casa, com os pais ou responsáveis. A Educação deve, ainda, provocar as crianças e os adolescentes, bem como estimular as suas

⁶³² Conforme previsto no artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

potencialidades, garantida a igualdade de oportunidades. Deve-se, ainda, garantir, mais leitura, mais acesso às culturas.⁶³³

Já esclarecemos no subitem anterior que entendemos que a fixação destes três objetivos aponta para a preocupação da formação de cidadãos planetários, pessoas capazes de agir conscientemente no mundo que os cerca.

Destacamos que, segundo o entendimento de Antônio Carlos Gomes da Costa⁶³⁴ os objetivos da ação educativa, previstos no “caput” do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, estão estabelecidos de maneira hierarquizada, sendo que esta hierarquia “estabelece o primado da pessoa sobre as exigências relativas à vida cívica e ao mundo do trabalho, reafirmando o princípio basilar de que a lei foi feita para o homem e não o contrário.”

Vale destacar que, de acordo com os incisos do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente o Estado brasileiro, no acesso de crianças e adolescentes à educação, deve assegurar: a igualdade de condições tanto para o acesso quanto para

⁶³³ SERRA, Elizabeth D’Angelo. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 207.

⁶³⁴ CF. COSTA, Antônio Carlos Gomes da. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 193.

a permanência na escola;⁶³⁵ o direito de serem respeitado pelos seus educadores;⁶³⁶ o direito de contestarem critérios avaliativos;⁶³⁷ o direito de organização e participação em entidades estudantis;⁶³⁸ e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.⁶³⁹

⁶³⁵ Antônio Carlos Gomes da Costa registrou que: “As crianças são vítimas de fatores intra-escolares de segregação pedagógica dos mais pobres e dos menos dotados.” COSTA, Antonio Carlos Gomes da. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 194. Há que se registrar, também, a existência de fatores extra-escolares: possibilidade de aquisição de material didático, de pagamento do transporte, da alimentação (Cf. VASCONCELOS. Hélio Xavier de. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 196).

Vale registrar que segundo Antônio Carlos Gomes da Costa a permanência na escola representa “hoje o grande ponto do fracasso escolar”, sendo que a luta pela manutenção das crianças e dos adolescentes na escola representa um grande desafio (CF. COSTA, Antônio Carlos Gomes da. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 193).

⁶³⁶ Antônio Carlos Gomes da Costa registrou que entende que este inciso está relacionado à integridade física e psíquica dos alunos (CF. COSTA, Antônio Carlos Gomes da. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 194).

⁶³⁷ Cada vez mais os critérios avaliativos tradicionais vêm sendo questionados como meio de avaliação do aprendizado e, paralelamente, outras formas de avaliação do aprendizado efetivo vêm sendo propostas.

⁶³⁸ O direito à participação na organização das entidades estudantis está diretamente relacionado à gestão democrática, constitucionalmente prevista e mencionada no subitem anterior.

Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa, este inciso retrata um mecanismo que possibilita a participação cívico-política” (CF. COSTA, Antônio Carlos Gomes da. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 194).

⁶³⁹ Este direito deve ser alcançado pela construção de um maior número de escolas, ou pelo melhor aproveitamento dos espaços escolares no contra-turno, como propôs a Cidade Escola Aprendiz e será analisado no Subitem 6.3.2 deste estudo.

Como medida paliativa e temporária o Estado pode oferecer transporte escolar que possibilite que crianças e adolescentes que estudam longe do local em que moram possam chegar bem na Escola.

O parágrafo único do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente registra que os pais têm direito de terem ciência do processo pedagógico, bem como têm o direito de participarem da definição das propostas educacionais.

Defendemos que o exercício deste direito, representado por uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos, é indispensável para que a gestão democrática mencionada anteriormente seja possível.

Em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu expressamente, em seus incisos, deveres que devem ser cumpridos pelo Estado brasileiro no que tange à educação.

Dentre estes deveres, destacamos os seguintes: oferecer ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para as pessoas que a ele não tiveram acesso na idade própria; promover a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio; realizar um atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; oferecer o atendimento em creche e em pré-escola para as crianças de zero a seis anos de idade; promover o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; oferecer ensino noturno regular, adequado às condições do

adolescente trabalhador; e oferecer atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Insta destacar que os parágrafos 1º e 2º deste mesmo artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente reiteraram que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, bem como registraram que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público tal como a sua oferta irregular implicam responsabilidade da autoridade competente.⁶⁴⁰

Vale destacar que os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental tem o dever de comunicar, ao Conselho Tutelar, todo e qualquer caso que envolva: uma situação que caracterize maus-tratos envolvendo os seus alunos; faltas injustificadas reiteradas bem como de situações de evasão escolar, quando esgotados os recursos escolares; e elevados níveis de repetência.

O Conselho Tutelar, órgão cuja importância já foi registrada neste trabalho, deverá tomar as medidas adequadas e necessárias na tentativa de solucionar os problemas anteriormente elencados.

⁶⁴⁰ Registramos que estas regras também foram inspiradas por dispositivos da Constituição Federal de 1988

Por fim, registramos que, de acordo com o artigo 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente, cabe aos municípios, contando com o apoio da União Federal, estimular e facilitar a destinação de recursos e de espaços para a realização de programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude, promovendo a ampliação dos espaços públicos freqüentados pelas crianças e adolescentes, elemento essencial para a formação e consolidação do Bairro-Escola, conforme será apresentado no subitem 6.3 deste trabalho.

6 A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA PROPOSTA PELA CIDADE ESCOLA APRENDIZ NA CONSTRUÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO BAIRRO-ESCOLA

Inicialmente registramos que neste trabalho adotamos a contemporânea concepção de direitos humanos, desenvolvida no Pós-Segunda Guerra Mundial e constante da Carta Internacional de Direitos Humanos e reiterada na Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, concepção esta segundo a qual os direitos humanos são inter-relacionados, interdependentes e indivisíveis.⁶⁴¹

Não obstante o anteriormente registrado, esclarecemos que o foco deste trabalho está direcionado especificamente ao direito à educação das crianças e adolescentes em situação de risco social, conforme delimitado desde a sua Introdução.

⁶⁴¹ Como afirma Flávia Piovesan: “Adota-se aqui a concepção contemporânea de direitos humanos, pela qual eles são concebidos como uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, na qual os valores da igualdade e liberdade se conjugam e se completam” (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. São Paulo: Saraiva. 2010. p. 13).

Neste sentido, reiteramos que o direito à educação é um direito de empoderamento,⁶⁴² tendo em vista que se trata de um direito cujo exercício representa um requisito para o exercício dos demais direitos fundamentais.

Defendemos, ainda, que o exercício do direito à educação, enquanto um direito de empoderamento, também pode ser utilizado, tanto de maneira preventiva quanto de maneira repressiva, como relevante instrumento de combate do risco social.⁶⁴³

⁶⁴² Sobre a característica de empoderamento do direito à educação destacamos as palavras de Silvia Pimentel: “A convenção CEDAW trata da educação de forma detalhada em seu artigo 10. Estabelece que cabe aos Estados-Partes assegurar às mulheres a igualdade de direitos com homens no campo da educação, em todas as áreas do ensino e em todos os níveis escolares, bem como as mesmas condições para o exercício da carreira e orientação profissional. Cabe também aos Estados-Partes desenvolver políticas e ações para a eliminação de todo e qualquer conceito estereotipado sobre os papéis de homens e mulheres na educação, através da revisão de programas métodos e livros escolares; e cabe desenvolver estratégias para a superação dos problemas e das dificuldades de escolarização das meninas, como as altas taxas de abandono escolar, dentre outros. A CEDAW estabelece igualdade de acesso à informação que contribui para a saúde e o bem-estar das famílias, incluindo aconselhamento sobre planejamento familiar e o direito de homens e mulheres terem as mesmas oportunidades para participar ativamente de esportes e educação física.”(PIMENTEL, Silvia. Educação, IgualdadeCidadania: a contribuição da Convenção CEDAE/ ONU. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 309. A título de exemplo, citamos que, detendo mais informações, as mulheres podem fazer escolhas mais conscientes sobre o planejamento familiar, escolhas estas que se refletem na sua saúde, bem como na saúde de seus filhos.

Neste sentido, registramos que Segundo Saira Shah,, no Afeganistão, o valor de uma mulher é medido pela quantidade de filhos que ela dá ao seu marido. Isto reforça a idéia de virilidade do marido. Lá as mulheres recebem muito pouca (ou quase nenhuma) informação a métodos anticoncepcionais, sendo transformadas em parideiras de seus maridos após o casamento. Se elas “não são mais capazes de gerar filhos”, perdem o seu valor e o marido tem o direito de procurar uma outra esposa para dar continuidade nesta tarefa e preservar a sua honra (Cf. SHAH, Saira. **A filha do contador de histórias: uma jornada aos confins do Afeganistão**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 106 e seguintes).

⁶⁴³ De maneira preventiva o exercício do direito à educação pode ser utilizado como instrumento para prevenir que o risco social se configure, possibilitando a formação de crianças e

Registramos que a efetiva educação das crianças e adolescentes em situação de risco social é um dos instrumentos capazes de permitir a construção e o desenvolvimento de um laço de pertencimento, laço este que pode ser utilizado como potente arma no combate o desterro que, como uma sombra, recobre muitas crianças e adolescentes em situação de risco social.

E defendemos que o direito à educação é um direito fundamental que possibilita o resgate da visibilidade e a superação da cidadania de papel de crianças e adolescentes em situação de risco social. Para tanto, não basta oferecer às crianças e adolescentes em situação de risco social qualquer educação, mas o acesso a uma educação comunitária, conforme analisaremos no subitem 6.3.

adolescentes como cidadãos planetários e reforçando a sensação de pertencimento deles à sociedade em que vivem.

Já em seu viés repressivo, o exercício do direito à educação pode (e deve) ser utilizado como instrumento de combate do risco social, resgatando a visibilidade das crianças e adolescentes em situação de risco social, reforçando o laço de pertencimento social destes seres humanos, através de uma educação que permita a formação e o desenvolvimento pleno destas crianças e adolescentes, enquanto cidadãos planetários.

6.1 A EDUCAÇÃO NA FAMÍLIA

Domenico de Masi⁶⁴⁴ destacou que o ser humano é o único animal que precisa de assistência por, pelo menos, dez anos para sobreviver. Assim, reiteramos que as crianças e os adolescentes, em razão de sua maior vulnerabilidade, necessitam de especial proteção de adultos conscientes, responsáveis e atentos para terem acesso à possibilidade de seu desenvolvimento pleno.

Gisele Câmara Groeninga⁶⁴⁵ registrou que tanto a forma da constituição da família quanto as suas finalidades sofreram modificações ao longo da história recente da humanidade, sendo que a família, tida como “célula mater da sociedade” passou a receber proteção do Estado.

Neste sentido destacamos que em diversos instrumentos jurídicos internacionais e internos, a família⁶⁴⁶ foi reconhecida como o grupo fundamental da sociedade e o

⁶⁴⁴ Isto não significa que aos dez anos a Criança já esteja pronta para enfrentar sozinha os desafios do mundo. Cf. De MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. p. 25.

⁶⁴⁵ Cf. GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias; ZIMERMAN, David. (Org.) **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 105.

⁶⁴⁶ Vale destacar que nestes mesmo instrumentos jurídicos a sociedade e o Estado são apresentados, somados à família, como co-responsáveis pela tutela do direito da Criança, conforme será objeto de análise nos Capítulos 4, 5 e 6 deste trabalho.

ambiente natural e ideal para o crescimento e bem-estar da criança e do adolescente.

Em geral, a família constitui o primeiro grupo social com que as crianças têm contato logo após o seu nascimento.⁶⁴⁷

E é no seio da família que a criança e o adolescente: (i) recebem as primeiras manifestações de afeto, (ii) aprendem (ou deveriam aprender) as primeiras regras sociais (que registram que nem tudo é possível),⁶⁴⁸ e (iii) têm a oportunidade dar início ao seu desenvolvimento como ser humano como um todo.⁶⁴⁹

⁶⁴⁷ A título de exemplo de situação excepcional vale destacar os casos em que Crianças são abandonadas, voluntária ou involuntariamente, pelos membros da sua família. Nestes casos, as Crianças ficam sob os cuidados de responsáveis.

Cumpra registrar que o abandono de Crianças representa um grave problema em inúmeros países do mundo, aumentando a sensação de desterro de seres humanos que não pediram para nascer e que, muitas vezes, não condições mínimas de vida digna.

Deveria ser enfrentado com intensas políticas de saúde e educação que permitissem às pessoas conscientemente exercer o controle de natalidade nas suas respectivas famílias. Com relação às Crianças já em situação de abandono, entendemos que os governos deveriam desenvolver políticas de informação e incentivo sobre o processo de adoção.

⁶⁴⁸ Reiteramos o perigo da adoção da lógica segundo a qual “Tudo é Possível. Neste sentido, lembramos que as experiências totalitárias, e suas consequências, foram baseadas nesta lógica, conforme abordado no Capítulo 1 deste trabalho.

⁶⁴⁹ Nas palavras de José Saramago: “Uma família de analfabetos, com seus valores, com suas tradições, sejam do campo ou da cidade, pode educar, é a educação mais básica que há, a primeira orientação para governar-se na vida retamente.

Desta origem pode sair um menino ou uma menina que vá estudar logo, se tem a sorte que seus predecessores analfabetos lhe abram outros caminhos para a vida e para o trabalho, com o sacrifício que suportarão e que sabemos.

Então, ela ou ele se darão conta, se tiver a sensibilidade suficiente, de que no mundo instruído pode encontrar algo distinto, fórmulas para acrescentar a educação que já traz consigo.

Destacamos as palavras de Agda Sardenberg sobre o aprendizado:

Aprendemos ao longo de toda a vida, inexoravelmente. Muito antes de entrarmos na escola, aprendemos. Quando bebês, aprendemos, por força de nossa fragilidade, a confiar que seremos alimentados por nossos cuidadores e, com isso, paulatinamente, estabelecemos maior tolerância em relação aos desejos que nos assolam. Desde cedo, aprendemos que é preciso estabelecer vínculos de confiança com os que nos são próximos, pois entendemos que é somente na companhia dos outros – que nos reafirmam o valor das experiências – que o mundo, com seus encantos e vicissitudes, pode ser descoberto. Em um curtíssimo intervalo de tempo, de aproximadamente dois anos, dominamos uma das habilidades humanas mais sofisticadas e complexas, a fala. E com o uso das palavras, sofisticamos ainda mais nossa capacidade de comunicação e, portanto, de aprendizagem.

Em meio à natureza, no contato com os objetos, ou nas brincadeiras da infância, aprendemos sobre os limites e as possibilidades do nosso corpo, sobre a vida, seus sons, cores e formas. E, desta forma, ampliando continuamente nossa capacidade de aprender, seguimos conhecendo e intervindo no mundo, em todos os espaços e momentos, educados integralmente pela vida.⁶⁵⁰

Destacamos, ainda, que segundo Gisele Câmara Groeninga⁶⁵¹ as relações que se estabelecem entre os membros de uma família são essenciais para a formação da

Assim complementar e ampliará a base primeira. Ou seja, a educação recebida no seio da família.” (SARAMAGO, José. *Democracia y universidad*. Madri: Editorial Complutense. 2010. p. 28-29. tradução nossa)

Neste sentido, Bartyra Oliveira Ribeiro de Castro registrou que é dever do pai e da mãe providenciar a “primeira educação” da Criança, cabendo a eles a “responsabilidade pelo início do processo civilizatório.” (Cf. CASTRO, Bartyra Ribeiro Oliveira de. **Alguém que diga: Não!** Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2010. p. 2-3).

⁶⁵⁰ Cf. SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.2. p. 9. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁶⁵¹ Cf. GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias; ZIMERMAN, David. (Org.) **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 105 e ss.

personalidade das crianças e dos adolescentes, sendo neste núcleo que estes seres humanos apreenderão os valores e as capacidades intelectuais e emocionais.

Insta destacar, ainda, que Gisele Câmara Groeninga⁶⁵² apresentou, também, uma definição de personalidade. Registramos que, nas palavras desta autora personalidade:

É a condição ou maneira de ser da pessoa. É a organização, mais ou menos estável, que a pessoa imprime à multiplicidade de relações que a constituem. O aspecto físico e os psíquicos como a vontade, a emoção, a inteligência são aspectos da personalidade.

Conforme apresentado no Capítulo 2 deste trabalho, as crianças e os adolescentes encontram-se em um peculiar estágio de desenvolvimento, necessitando de uma especial proteção.

Destacamos que, segundo Gisele Câmara Groeninga,⁶⁵³ a vulnerabilidade dos seres humanos não se restringe à vulnerabilidade física, mas engloba, também, a psíquica. Esta autora também destacou que é no período de formação da

⁶⁵² GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias; ZIMERMAN, David. (Org.) **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 109.

⁶⁵³ Vale registrar, também, a relevância atribuída por esta autora ao amor na relação para com os seres humanos em peculiar estágio desenvolvimento, o amor enquanto “condição para entender o outro e a si, respeitar a dignidade, e desenvolver uma personalidade saudável.” (Cf. GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias; ZIMERMAN, David. (Org.) **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 110 e ss.).

personalidade (identificado por ela como a infância), que a fragilidade e a necessidade do outro são maiores. Ela destacou, ainda, a importância, desde a mais tenra idade, tanto da família quanto da convivência social, quando se trata da formação da personalidade.

Registramos que é dever da família, ou dos responsáveis, oferecer à criança e ao adolescente que geraram, que adotaram, ou que se encontram sob seus cuidados, as condições básicas para que aquelas tenham um ambiente pacífico,⁶⁵⁴ saudável e sadio que permita o seu pleno desenvolvimento⁶⁵⁵ tudo isso baseado em fortes laços familiares⁶⁵⁶ e sociais, que alimentam a sensação de pertencimento. Estas condições ajudam a afastar o risco social, como veremos adiante.

⁶⁵⁴ Os pais ou responsáveis desempenham papel fundamental no processo de desenvolvimento das Crianças, “sendo seu dever garantir-lhes o bem-estar físico, psicológico, social e emocional, além de suprir suas necessidades de orientação, atenção, amor e carinho. A família pode construir limites sem usar de violência e proporcionar o acesso aos direitos das crianças e adolescentes, construindo relações de afeto e respeito entre os seus membros.” (Cf. **Família responsável, comunidade consciente, filhos saudáveis**. Campanha Estadual de enfrentamento ao abuso sexual de Crianças e adolescentes. Governo do Estado do Espírito Santo p. 22).

Neste mesmo sentido, destacamos as palavras de Gisele Câmara Groeninga: “É por meio de exemplos significativos, das identificações que a criança faz com seus pais, ou substitutos,, que se desenvolve a personalidade. A identificação é o ‘processo psicológico pelo qual o indivíduo assimila um aspecto, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.’” (GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias; ZIMMERMAN, David. (Org.) **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 106).

⁶⁵⁵ Insta destacar que, para que as Crianças tenham acesso ao seu pleno desenvolvimento, os seus direitos fundamentais devem ser conhecidos, reconhecidos e tutelados.

⁶⁵⁶ A respeito da importância destes laços, destacamos as palavras de Gilberto Dimenstein: “Pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) investigaram por que jovens se mantinham longe das drogas, apesar de cercados de traficantes por todos os lados. Compararam-

Registramos que também cabe à família, ou aos responsáveis, desde cedo, apresentar a noção de limite à criança e ao adolescente, indicando o que elas podem e o que não podem fazer;⁶⁵⁷ e ensinando que os seus atos têm conseqüências e que conforme elas crescem e se desenvolvem, tomando consciência de seus atos e suas conseqüências, elas terão que se responsabilizar por eles, no processo de formação de cidadãos planetários.⁶⁵⁸

Neste sentido vale destacar que entendemos que cidadãos planetários não surgem do nada. Cidadãos se tornam cidadãos planetários como resultado de um processo

se usuários e não usuários das mesmas comunidades, todas marcadas pela violência e pela pobreza. Resultado: a combinação de laços familiares sólidos, informações sobre o risco da dependência e religião (qualquer crença) apareceu fortemente associada aos que não se envolviam, ou pelo menos sem abusos, com drogas. É como se fosse uma vacina. Um levantamento ainda em fase de elaboração, também pela mesma universidade, agora com jovens de classe média e alta, está chegando a conclusões semelhantes. Pais que ajudam os filhos a desenvolver a autoestima e projetos de vida podem dormir menos intranquilos.” (DIMENSTEIN, Gilberto. A Bolsa Família 2.0. **Folha de S. Paulo**. p. C10. 11 jul. 2010).

⁶⁵⁷ Cabe registrar que os pais ou responsáveis não devem apenas falar às Crianças quais são as regras sociais. Eles devem, também, cumpri-las, lembrando que eles são os modelos e os referenciais primeiros das Crianças (Cf. **Família responsável, comunidade consciente, filhos saudáveis**. Campanha Estadual de enfrentamento ao abuso sexual de Crianças e adolescentes. Governo do Estado do Espírito Santo p. 21).

Sobre o medo de dizer não aos filhos, medo este cada vez mais comum entre as famílias, Richard Sennet dispôs: “Praticado em casa o trabalho em equipe é destrutivo, assinalando uma ausência de autoridade e de orientação firma na criação dos filhos. Ele diz que, com Jeannette, tem visto muitos pais discutindo cada questão familiar até a exaustão, por meio de dizer “Não!”, pais que sabem ouvir muito bem, que entendem magnificamente, em vez de ditar a lei; em conseqüência, ambos têm visto muitas crianças desorientadas.” (Cf. SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed., Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 26).

⁶⁵⁸ Vale lembrar as crianças e os adolescentes são civil e penalmente inimputáveis e que, no Brasil, os seus pais ou responsáveis respondem civilmente pelos danos eventualmente causados por eles.

de tomada de consciência, de assunção de responsabilidades, de conhecimento e de reconhecimento dos limites, de respeito à diversidade humana e não-humana.⁶⁵⁹

Registramos, entretanto, que nas últimas décadas o abandono da autoridade no espaço familiar tem sido constatada de inúmeras formas. Uma delas resulta da mudança de posicionamento dos pais ou responsáveis em relação às crianças e aos adolescentes.⁶⁶⁰

Em virtude disso, cada vez mais os pais ou responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes têm abandonado esta sua relevante função. E, quebrando a hierarquia entre as gerações,⁶⁶¹ eles vêm tentando se converter em “amigos” dos filhos,

⁶⁵⁹ Sobre a formação de seres humanos responsáveis Gisele Câmara Groeninga destacou: “A identidade e a autonomia implicam um ego desenvolvido capaz de pautar as suas ações e escolhas, levando em consideração os valores morais, baseadas fundamentalmente na ética que tem como móvel: o amor a si e ao outro e, portanto, fazer e responsabilizar-se pelas próprias escolhas, mesmo que tenham sido estas e, em alguma medida sempre o são, inconscientes.” (Cf. GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias; ZIMERMAN, David. (Org.) **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 111 e ss.).

⁶⁶⁰ Sobre a importância da diferença das gerações na família Gisele Câmara Groeninga destacou que os adultos precisam amar as crianças e os adolescentes a partir do reconhecimento da diferenças que existem entre eles, possibilitando assim o pleno desenvolvimento do potencial humano. Ainda nas palavras da autora: “A identidade é dada pela pertinência genealógica a uma família, seja ela constituída como for, mas estruturada pela diferença entre lugares e funções ocupados por cada um de seus membros – pela diferença entre gerações. Mas não é só, a identidade é também dada pela experiência e pela pertinência a uma espécie e a uma cultura.” (Cf. GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias; ZIMERMAN, David. (Org.) **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 111 e ss.).

⁶⁶¹ Segundo Dany-Robert Dufour a disciplina faz com que o homem se submeta às leis da humanidade. Nas palavras dele: “A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura,

diminuindo (e em alguns casos até extinguindo) a imposição dos essenciais limites, abrindo mão tanto de sua autoridade⁶⁶² como de sua responsabilidade para com as crianças e os adolescentes que se encontram sob sua responsabilidade.⁶⁶³

Como consequência destas escolhas, muitos pais ou responsáveis vêm terceirizando a sua tarefa de transmitir as regras sociais a seus filhos, transferindo esta tarefa para: instituições escolares,⁶⁶⁴ para instituições judiciais ou instituições médicas.⁶⁶⁵

Neste sentido registramos que José Saramago⁶⁶⁶ já havia identificado que a instituição “família” se encontra em crise. Ainda segundo este autor, em virtude

porque esta pode ainda ser reparada mais tarde, enquanto que não se pode mais eliminar a selvageria e corrigir uma falta de disciplina.” (Cf. DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005. p. 141).

⁶⁶² A respeito desta questão, destacamos que Richard Sennet registrou que a origem da palavra autoridade é “autor”. (Cf. SENNET, Richard. **Autoridade**. 14. ed., Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 31).

⁶⁶³ Bartyra Oliveira Ribeiro de Castro intitulou de “zelo cínico” esta tendência de desobrigação e de desresponsabilização por parte dos pais ou responsáveis, na tentativa de atenderem a todas as demandas de seus filhos (Cf. CASTRO, Bartyra Ribeiro Oliveira de. **Alguém que diga: Não!** Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2010. p. 2).

⁶⁶⁴ Cf. CAMPOS, Maria Malta (Colab.) **A qualidade da educação sob o olhar dos professores**. Fundação SM, 2008. p. 25.

⁶⁶⁵ Bartyra Oliveira Ribeiro de Castro intitulou de “zelo cínico” esta tendência de desobrigação e de desresponsabilização por parte dos pais ou responsáveis, na tentativa de atenderem a todas as demandas de seus filhos (Cf. CASTRO, Bartyra Ribeiro Oliveira de. **Alguém que diga: Não!** Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2010. p. 2).

⁶⁶⁶ SARAMAGO, José. *Democracia y universidad*. Madri: Editorial Complutense. 2010. p. 30-31. tradução nossa)

Neste sentido, Bartyra Oliveira Ribeiro de Castro registrou que é dever do pai e da mãe providenciar a “primeira educação” da Criança, cabendo a eles a “responsabilidade pelo início do processo civilizatório.” (Cf. CASTRO, Bartyra Ribeiro Oliveira de. **Alguém que diga: Não!** Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2010. p. 2-3).

desta crise, como resultado de um “processo de deseducação sistemático e profundíssimo”, chegam à escola as crianças e os adolescentes que a sociedade está formatando.

Cabe registrar que o dever de educação dos pais ou responsáveis não resta reduzida (nem extinta) com o ato da matrícula da criança e do adolescente em escolas, sejam elas públicas ou particulares.

Conforme já abordado, os pais ou responsáveis devem exercer, de maneira consciente e responsável, a sua função para com a criança e o adolescente sob seus cuidados, crianças e adolescentes estes que devem ser, de preferência, fruto de um encontro de um desejo de paternidade com o encontro de um desejo de maternidade, devidamente analisado à luz do planejamento familiar.

Entendemos que depois de iniciado o processo civilizatório, os pais ou responsáveis devem, de maneira consciente e atenta,⁶⁶⁷ escolher a escola em que seus filhos estudarão, bem como pessoalmente⁶⁶⁸ acompanhar, de maneira

⁶⁶⁷ Entendemos que a proposta pedagógica da escola selecionada pelos pais ou responsáveis deve ser um dos elementos indispensáveis para a tomada da escolha.

⁶⁶⁸ Isto significa dizer que os pais ou responsáveis não deverão delegar esta tarefa a terceiros, sejam pessoas físicas ou jurídicas. Reuniões de pais e Mestres, por exemplo, devem ser freqüentadas de maneira séria e comprometida por estes.

constante, as atividades desenvolvidas pelos seus filhos, bem como o trabalho desenvolvido por esta instituição na solidificação do processo civilizatório de seus filhos. Entretanto, em muitos casos, não é isso que se constata. Nos últimos anos verificou-se a tendência de muitos dos pais ou responsáveis terceirizarem estas atividade, acobertados pelo argumento da “falta de tempo” para realizar este (indispensável) acompanhamento.

6.2 A EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Defendemos que o processo educacional deve ser iniciado, se possível, nos primeiros anos de vida, pelos pais, ou pelos responsáveis, e deve ser complementado pela escola, preparando as crianças e os adolescentes para o ingresso responsável na comunidade em que vivem.

O ideal é que os pais (ou os responsáveis), e os professores⁶⁶⁹ também ocupem, na vida das crianças e dos adolescentes, um lugar de autoridade, lugar este que marca

Entretanto, tudo deve ser realizado com parcimônia, para que o acompanhamento dos pais ou responsáveis não se transforme em um tormento para os filhos.

⁶⁶⁹ Em uma entrevista, Yves de La Taille também registrou que as Crianças precisam encontrar no professor uma “referência de autoridade, de proteção e de confiança.” (TAILLE, Apud POLATO, Amanda. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 30, jun.-jul. 2008).

a diferença entre as gerações, que demonstra o reconhecimento do respeito, e que permite a transmissão dos conhecimentos adquiridos por aqueles nas suas experiências de vida.

A educação promovida na escola deve ser uma educação pela e para a cidadania, intensamente marcada pela cultura de paz introduzida nas respectivas culturas.⁶⁷⁰

Insta destacar que a cultura de paz é baseada no princípio de não-violência, no espaço para o diálogo e para o respeito e a tolerância.

Neste sentido registamos que em entrevista concedida à Folha de S. Paulo, Jean-Marie Muller⁶⁷¹ defendeu que a não violência deve ser usada na educação. Ele

Luis Carlos Menezes esclarece que o professor ensina muito além das palavras que profere (Cf. MENEZES, Luis Carlos. O aprendizado das lições ocultas. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 114, maio 2008).

⁶⁷⁰ Cada grupamento social é portador de uma cultura única e singular. Assim é que defendemos que os processos de educação das crianças e dos adolescentes considerem a cultura em que elas estão inseridas, para que elas possam desenvolvam um sentimento de pertencimento, bem como uma identidade próprias, individuais e singulares.

É preciso lutar contra o processo de pasteurização cultural, o processo de homogeneização dos singulares seres humanos promovido pelo acultramento, que é conceituado por Domenico de Masi como “colonizar o cérebro com o objetivo de moldá-lo, de modo que faça aquilo que o grupo de referência considera útil.” (DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. p. 34).

Este fenômeno corresponderia ao localismo globalizado estudado por Boaventura de Souza Santos (Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 8).

⁶⁷¹ O fracasso da violência. **A Folha de S. Paulo**. p. 07, 01 dez. 2005.

esclareceu que assim como a violência é construída pelos homens, ela pode ser desconstruída.

Ainda a respeito da cultura de paz, destacamos que ela é construída com atos e atitudes humanas.

Neste sentido trazemos à baila o exemplo de Zohar Shapira,⁶⁷² ex-soldado israelense que abandonou o exército para se tornar um professor na escola democrática *Merhav* (cujo nome pode ser traduzido como “espaço”). Para a solução de conflitos na escola, Zohar Shapira utiliza o método de negociação denominado *bridging*, que pode ser traduzido como “fazer a ponte”, método este através do qual os alunos são incentivados a fazerem uso do diálogo em substituição à violência.

Segundo Lia Dinsk, a cultura de paz pode ser compreendida como uma busca por uma “nova base de convivência democrática” em que não mais sejam aceitos: os

⁶⁷² A escola *Merhav* também realiza semanalmente um encontro com alunos, pais e professores, para que os assuntos relacionados à escola sejam debatidos (Cf. ROSA, Stela. Do muro para a ponte. **A Folha de S. Paulo**, p. 04-06, 26 abr. 2005).

abusos de poder, a dominação, o expansionismo e a acumulação desmedida e irresponsável de alguns seres humanos em detrimento de todos os outros.⁶⁷³

Registramos que elementos como a visibilidade, o respeito e tolerância também fazem parte da cultura pela paz, que deve ser um dos instrumentos utilizados na educação das crianças e dos adolescentes, em vistas à formação de cidadãos planetários, como será analisado a seguir.

Cabe aqui registrar que o ser humano se diferencia dos demais animais existentes no Planeta Terra em inúmeros aspectos, sendo que, segundo Domenico de Masi,⁶⁷⁴ uma das relevantes diferenças entre o homem e os demais animais reside no fato de que os seres humanos são os únicos seres vivos capazes de produzir cultura.⁶⁷⁵

⁶⁷³ Nas palavras da Co-fundadora da Fundação Palas Athena: “a Cultura de Paz tem duas missões: primeiro tornar visíveis as violências que se perpetuam pela omissão ou pela aceitação de condições humilhantes como sendo próprias da nossa sociedade, ou, pior ainda, intrínsecas à natureza humana.” (Cf. DISKIN, Lia. Por uma cultura de paz. **Vida Simples**. p. 68-69).

⁶⁷⁴ Cf. DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Trad. Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 50.

⁶⁷⁵ Entendemos ser importante registrar que, segundo Boaventura de Sousa Santos, há inúmeras culturas, sendo que, sobre as diferentes culturas, o referido autor registrou: “Ora, falar de cultura e de religião é falar de diferença, fronteiras. De particularismos.” (SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 7).

Esclarecemos que, neste trabalho, adotamos o conceito de cultura desenvolvido por F. Fedele,⁶⁷⁶ segundo o qual a cultura pode ser caracterizada como aquilo que o homem faz tanto mental quanto materialmente, graças ao aprendizado num âmbito social. O referido autor continuou a desenvolver o seu pensamento, esclarecendo que cultura envolve a transmissão e o uso de informação; que a cultura é composta pelo conjunto dos esquemas de comportamento comunicados por instrução (e não por hereditariedade genética), compartilhado por um grupo e não confinado a um indivíduo. Por fim F. Fedele registra que, neste conceito de cultura, é possível encontrar o “patrimônio do comportamento habitual”, patrimônio este que é socialmente transmitido entre gerações, e que fornece ao respectivo grupo as condições para sobreviver “em um determinado habitat”.

A respeito da produção e da transmissão da cultura pelo homem, destacamos que no livro intitulado “Criatividade e Grupos Criativos”, Domenico de Masi⁶⁷⁷ registrou que “nenhum outro ser vivo soube elaborar uma ‘cultura’ igualmente eficaz, conseguindo transmiti-la num modo tão perfeito e até obter sucesso na transformação, com atos criativos, de pontos traços, em pontos fortes.”

⁶⁷⁶ FEDELE, Apud DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Trad. Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 50.

⁶⁷⁷ De MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Trad. Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 50.

Em livro publicado anteriormente à obra mencionada nos parágrafos anteriores, intitulado “O Ócio Criativo”, Domenico de Masi⁶⁷⁸ registrou que os seres humanos recebem, além das características hereditárias e do saber instintivo, o saber cultural dos adultos e, por isso são os únicos animais que não recomeçam sempre do início.⁶⁷⁹

Diante do exposto, reiteramos o nosso entendimento segundo o qual as crianças e os adolescentes tenham acesso a uma educação pela e para a cidadania. Isto implica dizer uma educação marcada: (i) pela atenção, pelo acompanhamento próximo, e pela participação dos pais, ou responsáveis, e dos professores, bem como de todos os adultos envolvidos neste processo; (ii) pelo respeito a si e aos outros,⁶⁸⁰ (iii) pelo

⁶⁷⁸ Neste ponto do livro, Domenico de Masi faz uma verdadeira ode à imperfeição do ser humano: “O dinossauro era perfeito lá na origem, já sabia se mover, já sabia obter alimento sozinho e, portanto, os genitores o abandonavam à própria sorte. O ser humano, ao contrário – e eis aqui novamente o elogio da imperfeição – nasce indefeso. Se não fosse socorrido, morreria em poucas horas. Contudo, a sua fraqueza se transforma na sua força, pois a assistência biológica que se dá ao seu desenvolvimento durante tanto tempo implica também a aculturação do indivíduo. Nós somos os únicos animais que precisam de ao menos dez anos de assistência para que nos tornemos indivíduos em condições de sobreviver. E somos os únicos animais que não recomeçam sempre do início, mas que além das características hereditárias e do saber instintivo, recebem dos adultos o saber cultural.” (Cf. De MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. p. 25).

⁶⁷⁹ Bernard Charlot registrou que o ser humano nasce de maneira inacabada e que a criança, para se desenvolver, se apropria de uma parte do patrimônio que a espécie humana desenvolveu ao longo dos anos (Cf. CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Trad. Sandra Loguerio. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 42).

⁶⁸⁰ Cf. CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 40 e ss.

conhecimento e pelo exercício de seus direitos; (iv) pelo conhecimento e pelo cumprimento de seus deveres; (v) pela formação de cidadãos planetários.⁶⁸¹

Insta destacar que o processo de ensino formal (representado aqui pela educação escolar) depende de uma série de condições, para que seja realizado.

Do ponto de vista objetivo, o professor precisa de condições físicas básicas como em regra, uma sala de aula (adequada ao número de alunos e equipada com elementos básicos de sala de aula), fácil acesso à biblioteca da Escola, que passa a se constituir como local habitual de fonte de consulta.⁶⁸²

Já do ponto de vista subjetivo, defendemos que o professor precisa estar bem preparado para transmitir o seu saber. Ele ainda precisa ter didática,⁶⁸³ possibilitando o desenvolvimento de uma relação acadêmica com seus alunos.⁶⁸⁴

⁶⁸¹ Neste sentido destacamos as palavras de Bernanr Charlot: “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. De um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.” (Cf. CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 48).

⁶⁸² Cf. MARTINS, Ana Rita. Recanto do saber. *In*: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, abril 2009.

⁶⁸³ Insta destacar que muitas pessoas têm muito conhecimento acumulado, mas não sabem como transmiti-lo aos outros.

Há, ainda, aquelas pessoas que exercem o magistério como um trabalho temporário e, em virtude disso, seu comprometimento para com o ensino fica prejudicado (Cf. CAMPOS, Maria Malta (Colab.) **A qualidade da educação sob o olhar dos professores**. Fundação SM, 2008. p. 8)

Já o processo de aprendizagem é um processo individual, singular e próprio de cada aluno.

Assim, um professor, atuando em sala de aula, apresenta o seu conhecimento a dezenas de alunos (infelizmente o número de alunos por classe vem aumentando a cada ano, o que dificulta o aprendizado). Ele ensina o que sabe a partir de seus estudos, de suas experiências. A partir deste momento no processo de aprendizagem, cada aluno, individualmente, de maneira singular, se apropria do conhecimento disseminado pelo professor, absorvendo-o, sorvendo-o, transformando-o em seu saber.

Para ilustrar a idéia do processo de aprendizagem como um processo individual, registramos que Fabiano Moraes contou a Parábola do Semeador para esclarecer que quando uma história é contada, ela se desenvolve dentro de cada ouvinte de

⁶⁸⁴ Segundo Hazel Henderson, a melhor parte do processo de aprendizado é a relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Neste sentido, ela destaca que muito dos seus professores foram autores de livros e o aprendizado se desenvolvia pela leitura e compreensão dos textos por eles escritos. Ela destacou, inclusive, que em alguns casos chegou a procurar os autores para conhecê-los pessoalmente. Cf. IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania Planetária: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável**. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005. p. 50.

maneira singular, segundo um processo próprio, e vai “nascer” de forma particular para cada um.⁶⁸⁵

Assim é com o processo de aprendizado. O professor de um grupo transmite o seu saber, ensina o que sabe, mas cada um vai aprender de uma maneira singular, diferente.⁶⁸⁶

Vale destacar que o processo de aprendizado está diretamente ligado com a disponibilidade, o interesse, e o desejo de cada aluno.

Para o aprendizado, além destes fatores mencionados anteriormente, também se faz necessário o atendimento de algumas condições físicas básicas⁶⁸⁷ como, por

⁶⁸⁵ Cf. Ensinaamentos apresentados por Fabiano Moraes durante o Curso **Contando com Arte**, realizado na Tapete Mágico entre os meses de fevereiro e novembro de 2007.

⁶⁸⁶ Nas Palavras de Charlot: “O que importa não é o rótulo, o que importa é ter o objetivo de permitir ao aluno uma atividade intelectual., porque é ele que aprende, ninguém pode aprender no lugar do aluno. Ele deve ter uma atividade intelectual. (...) cada um de nós tem sua história singular na escola.” (CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 60 e ss.

Destacamos que a vida cotidiana dos aprendizes é uma rica fonte de informações que deve ser levada em consideração no processo de aprendizagem (Cf. CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. *In*: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37 e seguintes).

⁶⁸⁷ Pode ser que o processo de aprendizado não seja realizado por todas as Crianças. Algumas Crianças podem, por exemplo, estar com tanta fome que nem conseguem se concentrar no que é dito ou feito em sala de aula; outras, podem estar com dor de dente ou dor de ouvido. Inúmeros fatores podem atrapalhar a realização do processo de aprendizado. (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. Se você estiver com dor de dente. **Folha de S. Paulo**. 23 ago. 2009).

exemplo, higiene,⁶⁸⁸ alimentação adequada,⁶⁸⁹ ausência de problemas de saúde (adotado aqui o conceito de saúde da Organização Mundial da Saúde).⁶⁹⁰

Registramos, ainda, que para que o aprendizado seja possível, é necessário que a autoridade do professor compareça. A respeito desta questão registramos as palavras de Richard Sennet:⁶⁹¹ “A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças e os adolescentes precisam de autoridades que as orientem e as tranquilizem.”

Richard Sennet⁶⁹² destacou, ainda, que a presença de uma pessoa que tenha força para guiar os outros, disciplinando-os e modificando o seu modo de agir é um

⁶⁸⁸ Bartyra Ribeiro de Castro registrou que há casos de Crianças diagnosticadas como autistas que, entretanto são surdas ou têm cera no ouvido, o que as impossibilita de ouvir.

⁶⁸⁹ Há Crianças que são mandadas à Escola pelos pais apenas em razão da merenda que lá é oferecida. Muitas vezes, esta é a única refeição das Crianças ao longo de um dia inteiro.

Nas palavras de Sêneca: “Um povo com fome não é racional” (SÊNECA, Lúcio Anneo. **Sobre a brevidade da vida**. Trad. Lúcia Sá Rebello, Hellen Itanajara Neves Vranas e Gariel Nocchi Macedo. Porto Alegre: L&PM. 2008. p. 77).

Lembramos, ainda, que não existe apenas a fome do corpo, mas a fome da alma. A fome pelo saber.

Neste sentido apresento as seguintes indagações: que determina o que compõe a denominada “cesta básica”? Por que não diversificar os alimentos ali contidos e incluir, por exemplo, carne, leite, verduras e frutas? Por que não incluir, também, livros (pelo menos um para cada integrante da família), e ingressos para atividades culturais e artísticas?

⁶⁹⁰ De acordo com os critérios adotados pela OMS saúde não se limita à ausência de doenças, mas pode ser compreendido como um estado de bem-estar físico, mental e social.

⁶⁹¹ SENNET, Richard. **Autoridade**. 14. ed., Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 27.

⁶⁹² Cf. SENNET, Richard. **Autoridade**. 14. ed., Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 30.

“ingrediente” indispensável para a autoridade, ao lado da segurança, da capacidade superior de julgamento, da capacidade de impor disciplina.

Assim, defendemos que, assim como os pais ou responsáveis, os professores têm o dever de exercer a autoridade de que são investidos em razão da função que exercem. Em virtude disso, eles têm que fazer escolhas, têm que estabelecer limites, e têm que cobrar obediência às normas sociais e às leis, sob pena de responsabilização dos adultos responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes que eventualmente venham a infringi-las. Trata-se de uma tarefa diária de cidadãos planetários cientes de seus direitos e deveres formando novos cidadãos planetários.

Não obstante o exposto, registramos que o século XX testemunhou a perda da autoridade,⁶⁹³ conforme já mencionado no subitem 1.1.2, e esta perda se refletiu em diversas áreas, incluindo o espaço familiar e o espaço escolar.

⁶⁹³ Cumpre registrar que, de acordo com a Psicanálise, o pai (ou a função paterna) representa a lei, e a mãe (ou a função materna) representa a interpretação da lei. Neste sentido, e acerca da perda da autoridade mencionamos que em 1973 Hannah Arendt fez uma apresentação, que depois foi transformada em artigo intitulado **Estará a Lei Morta?** Ao analisar a questão da desobediência civil e da banalidade da lei (Cf. ARENDT, Hannah. *Desobediência Civil. In Crises da República*. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva. p. 49 e seguintes).

Ainda a respeito deste assunto, Zygmunt Bauman⁶⁹⁴ analisou a fluidez dos laços líquidos, tendo pontuado em que houve um tempo em que “os filhos eram pontes entre a mortalidade e a imortalidade, entre uma vida individual e abominável curta e a infinita (esperava-se) duração da família.” Entretanto, o referido autor destacou que na “líquida era moderna”,⁶⁹⁵ muitas vezes os filhos são transformados em um “objeto de consumo emocional”, gerados para servirem à necessidade dos consumidores (seus pais).

Renato Janine Ribeiro⁶⁹⁶ abordou o enfraquecimento dos laços sociais que, segundo ele, se tornaram mais frágeis e vulneráveis; bem como registrou a atual dificuldade de estabelecimento de novos laços sociais entre os membros da sociedade.

A perda da autoridade trouxe conseqüências nefastas às sociedades, dentre as quais o fato de deixar as crianças e os adolescentes desamparadas e despojadas de dignidade e de direitos.⁶⁹⁷

⁶⁹⁴Zygmunt Baumann esclareceu que a decisão de se ter filhos ou não passou a ser a decisão com as maiores conseqüências, passando a disputar espaço com decisões sobre outras possibilidades de consumo, possibilidades esta de satisfação instantânea e de imediato descarte do objeto de consumo (Cf. BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 58 e seguintes).

⁶⁹⁵ Nas palavras de Jorge Forbes, trata-se de do surgimento do "homem desbussolado" (FORBES, Jorge. **Psicanálise do homem desbussolado**. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/psicanalise-do-homem-desbussolado-artigo-psiue.html>>. Acesso em: 24 ago. 2010).

⁶⁹⁶ Cf. CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política**: para não ser idiota. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010. p. 34 e ss.

Entendemos, ainda, que as Escolas⁶⁹⁸ devem agir sem hipocrisia, isto é, devem cumprir os respectivos códigos de conduta criados por elas mesmas; bem como devem buscar alcançar a visão, as metas e os objetivos estabelecidos, primeiro com os próprios funcionários e, depois, estendê-los aos seus alunos, sendo que isso fará sentido. Contudo, nas Escolas, em geral o movimento é semelhante ao movimento de muitas famílias mencionado no item 6.1 deste trabalho.

Nas últimas décadas o saber vem sendo objeto de fragmentação e especialização, o que muitas vezes implica a perda do sentido das informações simplesmente “vomitadas” por muitos professores.

A respeito da especialização e da fragmentação do ensino, destacamos a preocupação de Aldous Huxley,⁶⁹⁹ conforme se depreende dos ensinamentos dele que constituíram o objeto de uma série de Conferências realizadas em 1959 na Universidade da Califórnia, posteriormente transformadas no livro “A Situação Humana”.

⁶⁹⁷ OSORIO, Fernando. Introdução. In: OSORIO, Fernando. *Ejercer la autoridad: un problema de padres e maestros*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2009.

⁶⁹⁸ Cumpre esclarecer que, quando escrevemos sobre as “Escolas”, fazemos referência às instituições de ensino em geral.

⁶⁹⁹ Cf. HUXLEY, Aldous. **A situação humana**. Trad. Lya Luft. 4. Ed. São Paulo: Globo. 1992.

Na referida obra Aldous Huxley⁷⁰⁰ abordou a proposta da educação comunitária, proposta esta apresentada inicialmente por seu avô em 1890. Segundo o autor, a referida educação comunitária não existia e, para que existisse, seria necessário que se construíssem pontes “entre a arte e a ciência, entre fatos objetivamente observados e a experiência imediata (...)”.

Entretanto não é isso que se verifica atualmente. Além oferecer apenas um saber fragmentado e desprovido de sentido,⁷⁰¹ muitos professores se apresentam em sala de aula despreparados e desatualizados e vêm abrindo mão de sua função de mestres e de educadores, permitindo que os alunos façam quase de tudo dentro da sala de aula.⁷⁰²

⁷⁰⁰ Insta destacar que Aldous Huxley registrou que o *pontifex* é o responsável pela construção das pontes, tendo em seguida apontado Shakespeare como um “*pontifex maximus*” (Cf. HUXLEY, Aldous. **A situação humana**. Trad. Lya Luft. 4. Ed. São Paulo: Globo. 1992. p. 12 e ss.

⁷⁰¹ A isso Aldous Huxley denomina “celibato do intelecto”, esclarecendo que o conhecimento vai sendo organizado em uma espécie de “celas monásticas, apartados uns dos outros, e simplesmente não se casam entre si, nem produzem os filhos que deveriam produzir.” Como contra-proposta o autor diz que o que deve ser feito é trazer as diversas áreas de volta ao estado original. (Cf. HUXLEY, Aldous. **A situação humana**. Trad. Lya Luft. 4. Ed. São Paulo: Globo. 1992. p. 16-17).

Neste mesmo sentido indicamos os dados apontados pela pesquisa **A qualidade da educação sob o olhar dos professores** (CAMPOS, Maria Malta (Colab.) **A qualidade da educação sob o olhar dos professores**. Fundação SM, 2008).

⁷⁰² José Martins de Souza apresentou uma crítica à passividade dos professores atuais tendo escrito: “Neste Brasil, em que a educação há muito perdeu o rumo, não só é estranho que numerosíssimas escolas não tenham biblioteca, supostamente ferramenta integrante do aparato de ensino e fator de socialização das novas gerações no padrão de civilidade que a modernidade exige, muitíssimo acima da indigência educacional em que nos encontramos. Estranho é, sobretudo, que os próprios docentes não tenham tomado a iniciativa, em suas escolas, de desencadear movimentos sociais de reivindicação e pressão junto à comunidade e aos governos em favor da instalação de bibliotecas escolares. Toda prontidão, patriótica aliás, que nossos

E este posicionamento vem reforçado pelo corpo diretivo de muitas escolas, mais preocupadas em manterem os seus alunos matriculados, e seus respectivos pais (sem limites) satisfeitos e seus índices de aprovação no Vestibular elevados.

Cabe, ainda, registrar que os alunos e seus pais ou responsáveis vêm sendo, cada vez mais, vistos e tratados, pelas escolas como “consumidores”, seres que tudo podem fazer a qualquer momento, atitudes que integram os processos de desmonte e de mercantilização do ensino.⁷⁰³

educadores já tiveram em tempos idos perdeu-senas últimas décadas, na mentalidade redutiva e copista que transformou a escola em pobre imitação de fábrica. Sindicalismo e produtivismo aboliram a criatividade do educador, conformatado com o absurdo de lecionar sem fazer da biblioteca a coadjuvante compulsória de um ideal de educação que nos levasse muito além do limbo em que nos encontramos o nosso Malba Tahan, no tempo da escola risonha e franca, já ensinava que ‘quem não lê mal fala, mal ouve, mal vê’. (...) Muitos alunos fora dos espaços de ” (MARTINS, José de Souza. A chuva que faz o mar. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. J3 Caderno Aliás, 30 maio 2010).

⁷⁰³ Neste sentido, registramos, por exemplo, que há escolas que instituem índices para medir a satisfação dos alunos (aqui claramente transformados em consumidores), índices estes por meio dos quais os professores são avaliados pelos alunos em um questionário, ao lado de ativos da escola como a cantina e a biblioteca. Assim, pessoas e coisas são equiparadas, desconsiderando plenamente a distinção Kantiana já analisada.

Em virtude deste tipo de comportamento por parte das escolas é cada vez mais comum ouvir relatos em que os professores, intimidados e com medo de serem mal avaliados pelos alunos, em uma posição de “camaradagem” para com os alunos, fazem vistas grossas quanto à cola e quanto a constante desobediência e ao desrespeito a horário e prazos previamente estabelecidos. Fica estabelecido o “pacto da mediocridade, em que alguns professores fingem que ensinam e, por outro lado, alguns alunos fingem que aprendem.

Há ainda, relatos em que os professores conferem aos seus alunos notas maiores do que as que estes realmente merecem. POSNER, Richard. POSNER, Richard A.. *Economic analysis of law*. 6. ed. Aspen Publisher, 2003. p. 5.

José Saramago⁷⁰⁴ também detectou que tanto o ensino na escola primária e quanto o na secundária estão mal. Ele registrou, por exemplo, que muitos dos professores falam e escrevem mal, ensinando de maneira inadequada aos seus alunos.

Em entrevista concedida a Mônica Manir, Fausto Castilho registrou que “só quem estuda é capaz de ensinar”, destacando que infelizmente no Brasil a lógica é invertida e a pessoa que vai exercer a função de professor não precisa estudar, basta que ele se apóie em um “manual qualquer”.⁷⁰⁵

Em virtude de tudo isso, as crianças e adolescentes crescem e se desenvolvem achando que tudo podem, e que nada, nem ninguém, pode representar um obstáculo aos seus infinitos desejos.⁷⁰⁶

A continuar percorrendo este caminho estas crianças e adolescentes crescerão e se desenvolverão de uma maneira muito peculiar: não aceitando limites, não

⁷⁰⁴ SARAMAGO, José. *Democracia y universidad*. Madri: Editorial Complutense. 2010. p. 33 e seguintes)

Neste sentido, Bartyra Oliveira Ribeiro de Castro registrou que é dever do pai e da mãe providenciar a “primeira educação” da Criança, cabendo a eles a “responsabilidade pelo início do processo civilizatório.” (Cf. CASTRO, Bartyra Ribeiro Oliveira de. **Alguém que diga: Não!** Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2010. p. 2-3).

⁷⁰⁵ Cf. Fausto Castilho. Ensino em Liquidação. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. J4, 15 nov. 2009.

⁷⁰⁶ A respeito desta questão, destacamos que Richard Sennet registrou que a origem da palavra autoridade é “autor”. (Cf. SENNET, Richard. **Autoridade**. 14. ed., Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 31.

enxergando nada nem ninguém além de si mesmos e, portanto, desconsiderando os outros com quem terão que coexistir.

Neste sentido, destacamos que se as crianças e os adolescentes em geral sofrem (e sofrerão) com a perda da autoridade, há um subgrupo de crianças e adolescentes que, por sua diferenciada vulnerabilidade,⁷⁰⁷ sofrem de maneira mais intensa os efeitos da perda da autoridade: trata-se do subgrupo composto pelas crianças e adolescentes em situação de risco social.

Um dos perigosos resultados visíveis desta mudança de comportamento, tanto por parte das famílias como por parte das Escolas, para com as crianças e adolescentes, é o aumento da violência escolar.⁷⁰⁸

⁷⁰⁷ Neste caso temos, mais uma vez, a soma de vulnerabilidades, também denominada de *overlapping discrimination*.

⁷⁰⁸ A violência escolar se caracteriza como atos praticados entre os próprios alunos (como, por exemplo, o *bullying*) e/ou entre os alunos e os funcionários da Escola. Para mais informações sobre este assunto, e outras dificuldades constatadas no meio escolar brasileiro sugerimos a leitura do relatório intitulado **A qualidade da educação sob o olhar dos professores** (Cf. CAMPOS, Maria Malta (Colab.) **A qualidade da educação sob o olhar dos professores**. Fundação SM, 2008).

6.3 A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E O BAIRRO-ESCOLA

Para nós, uma educação de qualidade é fundamentalmente uma educação integral, na medida em que considera e cria condições para o desenvolvimento de todas as dimensões de um ser humano, fortalecendo sua autonomia e capacidade de agir responsabilmente no mundo. Assim, não existe diferença entre educação e educação integral. Uma educação de qualidade é integral e, neste sentido, reconhece e integra diferentes saberes, espaços e tempos educativos ao processo formativo dos sujeitos ao longo de toda a sua vida.
(Natacha Costa)

Neste subitem apresentaremos uma análise da educação comunitária adotada pela Cidade Escola Aprendiz e escolhida, por opção metodológica, como foco de educação no presente trabalho, conforme já registrado na Introdução.

Insta destacar que a educação comunitária é realizada na medida em que os processos de formação das crianças e dos adolescentes ultrapassam o denominado currículo escolar⁷⁰⁹ e, fisicamente, transbordam para além dos muros da escola

⁷⁰⁹ Nas palavras de Agda Sardenberg: “O currículo, como seleção cultural e política daquilo que se considera desejável que os estudantes aprendam, deve, na concepção do bairro-escola, refletir o tipo de instituição escolar que uma determinada comunidade deseja. Partindo de uma visão educacional na qual as dimensões corporais e afetivas não estejam relegadas a um plano secundário em relação ao desenvolvimento intelectual e em que os saberes da comunidade não estejam subordinados aos saberes acadêmicos, o currículo pode superar, a partir de uma proposta educativa consistente e integradora, a divisão entre ensino formal e informal, entre turno e contraturno, entre o fazer e o pensar.” (SARDENBERG, Agda. *Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. Coleção tecnologias do bairro-escola*. v.2. p. 8. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

Neste sentido registramos que os temas que dizem respeito à comunidade devem se tornar parte do currículo escolar e objeto de estudo pelos aprendizes (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro Escola: passo a passo*, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 21).

“adentrando espaços públicos, estabelecimentos comerciais, associações e centros culturais”, sendo que esta “invasão consentida” é planejada pelas escolas em parceria com a população.⁷¹⁰

Trata-se de uma modalidade de educação implantada na estrutura de Bairro-Escola⁷¹¹ que ultrapassa os muros físicos da escola diversificando e multiplicando os espaços de aprendizado (muito além da sala de aula). E, para tanto, parte-se do reconhecimento do poder transformador que um bairro tem quando este espaço geográfico é convertido em um local de aprendizagem.⁷¹²

Insta destacar que no Bairro-Escola, todos os integrantes da comunidade precisam se conscientizar do seu potencial educador, sendo revelados múltiplos sujeitos sociais,⁷¹³ verdadeiros cidadãos planetários.⁷¹⁴

⁷¹⁰ Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 14.

⁷¹¹ Destacamos que o bairro Escola constitui um “novo modelo de gestão de potencialidades educativas, que busca transformar toda a comunidade em extensão da escola,” (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 9).

⁷¹² Cf. MEDEIRO FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-Escola:** uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da cidade escola aprendiz para integrar escola e comunidade. São Paulo: Tempo D’Imagem. 2005. p. 9.

⁷¹³ Nas palavras de Agda Sardengerg: “No bairro-escola as comunidades educativas, compostas por seus múltiplos atores e sujeitos sociais, responsabilizam-se pela educação das crianças e adolescentes, debatendo, juntamente com a instituição escolar, projetos educativos locais que visam o desenvolvimento integral de seus indivíduos e comunidades.” (SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. **Coleção tecnologias do bairro-escola.** v.2. p. 8. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

A educação comunitária é capaz de possibilitar a formação integral das crianças e dos adolescentes, preparando-os para se desenvolverem enquanto “agentes do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento local,”⁷¹⁵ o que favorece a transformação de cidadãos em cidadãos planetários.

Para a implementação e o desenvolvimento de um Bairro-Escola, parte-se do reconhecimento de que nenhuma instituição, agindo isoladamente, é capaz de solucionar os problemas e os desafios, nem proporcionar uma educação integral às crianças e aos adolescentes.⁷¹⁶

A implantação da educação comunitária através da criação e do desenvolvimento de Bairros-Escola pelo Brasil tem sido um eficaz instrumento (ii) de combate à violência, e (ii) possibilitador de uma educação que permita o desenvolvimento físico, mental e emocional das crianças e adolescentes em situação de risco social,

⁷¹⁴ É preciso que se instale um diálogo entre as crianças e adolescentes e a comunidade que as cerca para que a implantação do Bairro-Escola seja possível (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007)

⁷¹⁵ Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 15.

⁷¹⁶ Cf. SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.2. p. 8. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

razão pela qual os locais escolhidos para a implementação dos primeiros Bairro-Escola lavam em conta os índices de violência.⁷¹⁷

Neste sentido destacamos que a educação comunitária desenvolvida e implementada nos Bairros-Escola tem permitido alcançar os objetivos relativos ao direito à educação previstos nos instrumentos legais internacionais e nacionais, já analisados nos Capítulos 3, 4 e 5 deste trabalho.

Cumpramos registrar que, desde o momento em que começou a desenvolver os seus primeiros projetos para uma educação comunitária, a Cidade Escola Aprendiz buscou incentivar as pessoas envolvidas conhecerem melhor a realidade em que viviam para que estas pudessem se desenvolver como agentes de transformação em busca de uma sociedade “mais justa, democrática e solidária.”⁷¹⁸

Em virtude disso a realidade de cada comunidade passou a ser o objeto da pesquisa-ação desenvolvida pelo Bairro-Escola, da Cidade Escola Aprendiz em

⁷¹⁷ Neste sentido registramos que no Rio de Janeiro já existem 150 escolas integrantes do Projeto Bairro-Escola, sendo que todas elas estão situadas em áreas conflagradas (Cf. Ensinamentos apresentados por Helena Singer durante a reunião realizada na sede da Cidade Escola Aprendiz, em 14 de setembro de 2010).

⁷¹⁸ Cf. SINGER, Helena. Pesquisa-ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 8 e ss. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

seus vários projetos, fazendo com que elas se percebessem como integrantes desta realidade e como agentes,⁷¹⁹ e não apenas como meros expectadores.

Neste sentido destacamos que, segundo Paulo Freire, a realidade não é algo imobilizado, fixo e permanente algo que apenas se observa; mas algo complexo e em constante mudança, mudança esta que pode (e deve) ser realizada pelas próprias pessoas. Nas palavras de Paulo Freire:

A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos estes fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. (...) [Se] a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento.⁷²⁰

A respeito da tomada de conhecimento da realidade, a realização, pelos envolvidos, do mapeamento do seu entorno⁷²¹ é caracterizado pela constatação tanto das

⁷¹⁹ Vale destacar que a pesquisa-ação não adota o conceito de verdade científica, nem parte da premissa que a experiência desenvolvida pode ser reproduzida em laboratório (Cf. SINGER, Helena. Pesquisa-ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 8 e ss. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁷²⁰ FREIRE, Apud S SINGER, Helena. Pesquisa-ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 13. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷²¹ Os participantes são instigados a treinarem o seu olhar e a sua escuta, de forma a realizarem um trabalho mais detalhado. Neste processo, eles se sensibilizam com a realidade analisada e se motivam ainda mais para promover transformações efetivas (Cf. DJR DJRJAN, Tatiana Bello;

condições de vida quanto dos potenciais educativos no local em que se pretende instalar o Bairro-Escola. Ela esclareceu, ainda, que este mapeamento objetiva tanto a melhoria da comunidade quanto o aprendizado das pessoas que participam destas atividades, promovendo o autoconhecimento em cada um dos aprendizes.⁷²²

Entendemos que conhecer a comunidade em que se vive e refletir sobre as principais questões do cotidiano, bem como sobre os desafios e os problemas que precisam ser superados, é essencial tanto para que o Bairro-Escola possa ser desenvolvido e mantido em funcionamento quanto para que cidadãos planetários sejam formados.

Assim, a implementação do Bairro-Escola é possível tanto pela incorporação de novos conhecimentos quanto pela posterior elaboração de metas e de objetivos que permitam transformar a realidade pesquisada através da realização de projetos que permitam a sua melhoria.

TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 61 Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

Neste sentido destaco as belas palavras de Rubem Alves: “Nietzsche, o filósofo que mais amo, disse que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. Ensinar a ver? Mas ver não é um ato natural de depende apenas de bons olhos? William Blake, poeta inglês, sabia que não é assim: ‘A árvore que o tolo vê não é a mesma árvore que o sábio vê. Ver não é um processo fisiológico. É um processo poético (ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004. p. 81).

⁷²² Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 13 e ss. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

Segundo a proposta de organização do Bairro-Escola, a estrutura da organização escolar precisa ser intensamente transformada e a escola deve passar a ser compreendida como uma instituição articuladora de potenciais educativos, sendo que estes podem ser compreendidos como “saberes, espaços ou ações da e na cidade”.⁷²³

Na proposta do Bairro-Escola as escolas e a comunidade devem formar uma “forte rede educativa”,⁷²⁴ rede esta que se caracteriza pela localidade, pela democracia, e pela horizontalidade permitindo que as pessoas nela envolvidas sejam reveladas.⁷²⁵

Assim, a formação de uma rede educativa permite a apresentação das identidades e das singularidades, se constituindo como um forte instrumento para o combate da invisibilidade e o combate da sensação de desterro.

⁷²³ Cf. COSTA, Natacha. Apresentação. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, v.2, v.3, v.4. p. 4. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷²⁴ Cf. COSTA, Natacha. Apresentação. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, v.2, v.3, v.4. p. 4. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

Para mais informações sobre a formação das redes e dos laços fortalecidos que dela resultam sugerimos a leitura do artigo intitulado **Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local** (Cf. DJRJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 47. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁷²⁵ Cf. COSTA, Natacha. Apresentação. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, v.2, v.3, v.4. p. 4. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

Os professores devem receber uma formação diferenciada para que aprendam a trabalhar de uma outra forma com os seus alunos, instigando-os a ampliarem os seus territórios de conhecimento para além dos muros da escola e possibilitando o desenvolvimento do Bairro-Escola.⁷²⁶

Cumprе destacar que uma das propostas da Cidade Escola Aprendiz é subverter a lógica da maior parte das Escolas e das políticas educacionais, fazendo com que se abandone a clausura do lugar do “eterno vir a ser” das crianças e dos adolescentes, sendo que estes passam a serem reconhecidos como “agentes de sua própria história e do presente (não apenas do futuro do) das suas comunidades e do mundo.”⁷²⁷

Em virtude desta subversão, as crianças e os adolescentes são reconhecidos como sujeitos de Direito, como seres humanos dotados de potência e de potenciais.

⁷²⁶ Cf. KELIAN, Lilian. As tecnologias da pesquisa-ação comunitária. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 21. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

Neste sentido cumpre registrar que o educador comunitário, que se caracteriza como “articulador educacional capaz de fazer a ponte entre a escola e seu entorno” é fundamental para a implementação do Bairro-Escola (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 10).

⁷²⁷ Cf. COSTA, Natacha. Apresentação. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, v.2, v.3, v.4. p. 4. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

Em virtude das ações desenvolvidas em um Bairro-Escola as crianças e os adolescentes restabelecem laços de pertencimento com a comunidade em que vivem e saem da sombra da invisibilidade recuperando a sua representação e a sua visibilidade no espaço público. Nas palavras de Ivy Moreira:

Outro aspecto valorizado é a relação entre a produção do saber e os esforços do grupo de jovens. É no grupo que se aprende a pensar e construir o conhecimento, bem como é no registro e na socialização de suas reflexões que cada grupo escreve a sua história. As relações de pertencimento surgirão na medida em que se fortalece este ambiente de reconhecimento, convívio e aprendizagem por meio da diversidade.⁷²⁸

A educação comunitária possibilita que as pessoas que dela participam ampliem as suas habilidades e incrementem o seu repertório de Capital Cultural. Ela permite, ainda, que as pessoas envolvidas desenvolvam a sua autonomia e a sua responsabilidade, bem como compreendam de maneira mais clara a sua identidade, o que permite o fortalecimento do laço de pertencimento para com a comunidade em que vivem.⁷²⁹

⁷²⁸ Cf. MOREIRA, Ivy. Formação de Jovens Agentes Comunitários **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 60. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷²⁹ Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 18.

Neste sentido, insta destacar que a educação comunitária é uma das ferramentas que permite a transformação de cidadãos em cidadãos planetários, nos termos do Capítulo 1 deste estudo.

Na esfera social, a educação comunitária permite o fortalecimento da identidade cultural, o desenvolvimento e o incentivo do diálogo, a ampliação do espírito público, a democratização do poder, o desenvolvimento de um novo modelo educacional, um estímulo ao compartilhamento de saberes e de experiências entre as gerações, um maior cuidado coletivo dos bens públicos, que são percebidos como bens de todos, bem como a criação de “novas oportunidades educacionais, culturais e econômicas que fortalecem a capacidade da comunidade promover seu próprio desenvolvimento com sustentabilidade”.⁷³⁰

A Cidade Escola Aprendiz elaborou um material sistematizando as tecnologias de sustentação para a criação e a manutenção de um Bairro-Escola, tecnologias estas que a referida ONG desenvolveu ao longo dos seus anos de existência.

⁷³⁰ Vale notar, ainda, que as escolas se abrem para a comunidade e a comunidade se abre para as escolas, possibilitando a construção de pontes e o fortalecimento de laços sociais tão necessários em uma comunidade sadia (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 19).

6.3.1 AS TECNOLOGIAS PARA A CRIAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO BAIRRO-ESCOLA

Registramos que a partir de 2004 os integrantes da Cidade-Escola Aprendiz começaram a sentir o interesse de diferentes setores pelo conceito-matriz que o Bairro-Escola representa.⁷³¹ Neste sentido, registramos que o Bairro-Escola pode ser compreendido como:

um arranjo educativo local que propõe a articulação de diversas oportunidades de aprendizagem, compondo redes sociais que envolvem os diferentes agentes, políticas públicas e iniciativas conjuntas dos bairros e das cidades. São formadas, assim, comunidades educativas conectadas por objetivos comuns - estes definidos pelos atores e instituições locais - e sustentadas pela idéia de uma política territorial intersetorial com participação comunitária.⁷³²

Insta destacar que em 2010 a Cidade Escola Aprendiz sistematizou as principais tecnologias que desenvolveu ao longo dos últimos anos, tendo identificado quatro estratégias básicas e indispensáveis para a criação e o desenvolvimento do Bairro-

⁷³¹ Cf. COSTA, Natacha. Apresentação. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, v.2, v.3, v.4. p. 2. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷³² Cf. DJRJRAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 33-34 Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010

Escola, quais sejam: (i) a Auto-Formação Local; (ii) as Trilhas Educativas; (iii) a Agência Comunitária de Notícias; e (iv) os Territórios Culturais.⁷³³

Esclarecemos que, nos subitens a seguir, analisaremos cada uma destas quatro tecnologias desenvolvidas pela Cidade Escola Aprendiz e aplicadas na criação e no desenvolvimento dos Bairros-Escola.

6.3.1.1 A AUTOFORMAÇÃO LOCAL

A primeira tecnologia indicada por Helena Singer⁷³⁴ para a sistematização e o desenvolvimento de um Bairro-Escola é a formação de um Grupo Articulador Local que possibilite a implantação do Bairro-Escola e a construção das pontes anteriormente citadas.

⁷³³ Cf. COSTA, Natacha. Apresentação. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, v.2, v.3, v.4. p. 5e ss. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷³⁴ Ensinamentos apresentados por Helena Singer durante a reunião realizada na sede da ONG Cidade Escola Aprendiz, em 14 de setembro de 2010.

A criação de um Grupo Articulador Local é necessária porque, em muitos, casos a comunidade pode criar resistência frente às propostas das mudanças que se fazem necessárias para a implementação de um Bairro-Escola.⁷³⁵

A título de exemplo registramos a resistência apresentada por alguns professores e diretores das escolas que, ou se sentem ameaçados pelas novas pessoas recém-chegadas cheias de idéias de mudança, ou se sentem desanimados e desestimulados a abandonarem a sua postura passiva e conformista (postura esta adotada durante anos) para adotarem uma postura mais ativa e mais participativa.⁷³⁶

Uma vez ultrapassadas as barreiras da desconfiança e do preconceito, o planejamento do Bairro-Escola se faz possível com a participação de todos.

Insta registrar que o Grupo Articulador Local deve composto por: moradores,⁷³⁷ professores, gestores, lideranças comunitárias, técnicos das Secretarias, e integrantes de Organizações Não Governamentais.⁷³⁸

⁷³⁵ KELIAN, Lilian. As tecnologias da pesquisa-ação comunitária. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 22. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷³⁶ Ensinamentos apresentados por Helena Singer durante a reunião realizada na sede da Cidade Escola Aprendiz, em 14 de setembro de 2010.

⁷³⁷ Vale destacar que, em geral os moradores conhecem melhor do que pessoas externas a esta comunidade os problemas e os desafios que têm que se enfrentados em seu bairro, podendo

A participação dos jovens neste grupo é de extrema importância, pois assim eles têm o seu potencial reconhecido⁷³⁹ e aproveitado de forma construtiva.

Sobre o engajamento das crianças e dos adolescentes destacamos as palavras de Ivy Moreira,⁷⁴⁰ segundo a qual: “A organização contemporânea dos jovens em coletivos e redes sociais aponta para outras formas de atuação política, que ainda precisam deixar de ser vistas como ‘alternativas’ e serem validadas pela sociedade.”

Criado o Grupo Articulador Local, iniciam-se os debates entre os proponentes de projeto e os integrantes da comunidade-alvo da instauração de uma nova

contribuir de uma maneira singular para o mapeamento das dificuldades e das potencialidades específicas.

⁷³⁸ Ensinamentos apresentados por Helena Singer durante a reunião realizada na sede da Cidade Escola Aprendiz, em 14 de setembro de 2010.

⁷³⁹ Nas palavras de Helena Singer: “Os jovens têm sua potência reconhecida ao participarem como *agentes comunitários*.” (SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 12. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁷⁴⁰ Ivy Moreira destacou, ainda, que a relação de pertencimento do jovem com o lugar em que vive se desenvolve na medida em que o ambiente de reconhecimento, de convívio e de aprendizagem – marcado pela diversidade - é fortalecido (Cf. MOREIRA, Ivy. Formação de Jovens Agentes Comunitários **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p.57 e ss. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

Para mais informações sobre a importância da participação das crianças e dos adolescentes no Grupo Articulador Local sugerimos a leitura do artigo intitulado **Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local** (Cf. DJRJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 45. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

experiência do Bairro-Escola, bem como o mapeamento da região e o denominado “diagnóstico participativo”.⁷⁴¹

Em seguida, é necessário desenvolver um plano de ação que seja sustentável, contendo metas, objetivos e indicadores que permitam verificar periodicamente se os objetivos estão sendo alcançados.⁷⁴²

Vale destacar que a partir deste momento tanto as experiências quanto os saberes da comunidade e de seus integrantes são reconhecidos e registrados; mais do que isso – eles são tomados como o ponto de partida para o resgate das identidades e o mapeamento das potências das pessoas e dos locais.⁷⁴³

Neste sentido, cumpre registrar que a implementação do Bairro-Escola pressupõe a realização de mais uma inversão, qual seja, parte-se das experiências e dos saberes da comunidade e dos seus integrantes, incluindo-se aqui as crianças, os

⁷⁴¹ Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 12. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷⁴² Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 12. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷⁴³ Helena Singer destacou, ainda, o novo conhecimento que resulta do encontro entre os saberes científicos (marcados pela teoria) e os saberes comunitários (registrados pela prática) (Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 14 Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

adolescentes e os trabalhadores, experiências estas que geralmente são desconsideradas.⁷⁴⁴

Com o desenvolvimento das atividades pelo Grupo Articulador Local, o conhecimento vai sendo produzido pelo referido grupo e, posteriormente, as informações colhidas são documentadas das mais variadas formas e divulgadas para a comunidade local, conforme analisaremos no subitem 6.3.1.3 deste trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que a criação de um Grupo Articulador Local possibilita “a articulação de espaços democráticos de debate e a construção coletiva por parte dos agentes locais.”,⁷⁴⁵ bem como a apropriação comunitária do espaço público.⁷⁴⁶

A partir do mapeamento e do levantamento dos potenciais, dos problemas e dos desafios é possível (i) propor a alteração de políticas públicas já delineadas para aquela comunidade de maneira específica, reduzindo ou até mesmo extinguindo o

⁷⁴⁴ Ainda a respeito desta questão Helena Singer, citando Boaventura Sousa Santos, esclareceu que normalmente boa parte da experiência social é desperdiçada por ser considerada como “resíduos” ou como ignorância” (Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 14. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁷⁴⁵ Cf. COSTA, Natacha. Apresentação. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, v.2, v.3, v.4. p.5. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷⁴⁶ Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 17. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

desperdício público; (ii) aproveitar, de uma maneira mais efetiva, os potenciais de emprego e renda da comunidade;⁷⁴⁷ (iii) criar novos cursos bem como atividades culturais abertos ao público em geral; (iv) melhorar o aproveitamento dos espaços da comunidade, que em geral se encontram subutilizados caracterizando o fim da “lógica do desperdício”⁷⁴⁸ bem como a caracterização da denominada “apropriação comunitária”.⁷⁴⁹

Insta destacar que esta apropriação comunitária permite que os integrantes da comunidade retomem o contato com o bairro e com a cidade em que vivem; possibilita o resgate de espaços públicos muitas vezes embotados pelo abandono ou tomados pelo crime organizado.

⁷⁴⁷ Registramos que há estudos que mostram a relação entre a queda da taxa de desemprego e a diminuição da violência (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 50 e SS).

⁷⁴⁸ Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 7 e ss.

Não podemos deixar de mencionar que os serviços públicos são custeados pelos tributos cobrados pelo Estado. Isto significa que o desperdício de dinheiro público impede que estes recursos sejam devidamente aplicados.

Para mais informações sobre o assunto sugerimos a leitura do livro intitulado **Política: para não ser idiota** (CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política: para não ser idiota**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010).

⁷⁴⁹ Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 17 e ss. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

6.3.1.2 AS TRILHAS EDUCATIVAS

Como pensar em mudar o mundo sem conseguir mudar a
nossa própria rua?
(Gilberto Dimenstein)

Segundo Gilberto Dimenstein,⁷⁵⁰ a criação das Trilhas Educativas decorre da abertura de percursos possíveis de serem percorridos pelo bairro, sendo que este processo de abertura se desenvolve de acordo com o potencial de cada bairro.⁷⁵¹

Para que as Trilhas Educativas sejam criadas, é necessário o prévio mapeamento investigativo das ruas do bairro, bem como a documentação dos potenciais locais de aprendizagem,⁷⁵² bem como dos moradores e freqüentadores do bairro que se dispõem, de alguma forma, compartilhar o seu conhecimento. A construção e consolidação das Trilhas Educativas é um processo em movimento constante.

⁷⁵⁰ Cf. MEDEIRO FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-Escola:** uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da cidade escola aprendiz para integrar escola e comunidade. São Paulo: Tempo D'Imagem. 2005. p. 21.

⁷⁵¹ Sugerimos a leitura da publicação intitulada **Bairro Escola: passo a passo** (CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo. São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007).

⁷⁵² Insta destacar que este mapeamento tem que ser constantemente atualizado, porque ao longo do tempo novas oportunidade podem surgir, assim como potenciais anteriormente mapeados podem deixar de existir (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 8).

As pontes podem e devem ser construídas entre as Escolas do bairro-escola (locais tradicionalmente marcados pelo ensino tradicional) e os demais locais e as inúmeras pessoas identificadas.

Inicialmente a Escola deve se abrir para a comunidade em que está localizada. Em virtude desta abertura, a Escola passará a ser um local de convívio da sociedade, um local que abriga eventos abertos ao público em geral e em especial aos moradores e freqüentadores do seu entorno. Assim, a Escola deixa de ser um mero local de transmissão de conhecimentos formais e passa, também, a acolher a sociedade que a circunda ganhando novas funções.

Assim, na Escola ali poderão ser realizadas atividades como, por exemplo, saraus, contação de histórias, prática de esportes, ensaios e apresentações teatrais, ensaios e apresentações musicais, realização de feiras culturais, e realização de exposição de objetos criados pelos beneficiários do Bairro-Escola.

Tome-se o exemplo da Escola da Vila, que há poucos anos correu o risco de ser fechada e demolida por falta de alunos, por falta de cuidados e por falta de atenção da sociedade e do poder público. Diante deste tenebroso quadro, os moradores da Vila Madalena (bairro este que representa o epicentro do Bairro-Escola Aprendiz)

se dirigiram à Cidade Escola Aprendiz para pedir ajuda para que este quadro fosse revertido. Com a mobilização social dos integrantes do Bairro da Vila Madalena unida ao estudo e ao planejamento desenvolvidos pela Cidade Escola Aprendiz o não só o fechamento da Escola da Vila foi impedido como esta escola foi re-significada e hoje representa uma inspiração para outras escolas que querem desenvolver a educação comunitária utilizando o modelo do Bairro-Escola.⁷⁵³

Em 2008 o número de matrículas foi duplicado e, ao longo do enfrentamento deste desafio mais de 30 parceiros realizaram intervenções artísticas promovendo a revitalização do prédio da referida escola. O antigo auditório, que havia sido transformado em arquivo da escola, foi resgatado e atualmente é denominado Teatro da Vila,⁷⁵⁴ um espaço cultural cuja programação pode ser conhecida acessando-se o site dele na internet, representando um importante exemplo da comunicação comunitária, que será uma das tecnologias necessárias para a constituição e a consolidação do Bairro-Escola analisadas neste trabalho.⁷⁵⁵

Para encerrar esta questão, insta destacar que a Escola da Vila vem, aos poucos, ganhando vida. Ela foi pintada, em parceria com a comunidade, com cores novas e

⁷⁵³ Cf. informações divulgadas no **Seminário a cidade reinventa a escola**, realizado na **Escola da Vila** no dia 24 de setembro de 2010.

⁷⁵⁴ Neste sentido registramos que o site do Teatro da Vila é o **www.teatrodavila.org.br**.

⁷⁵⁵ Cf. **Folder Cidade Escola Aprendiz** distribuído no **Seminário a cidade reinventa a escola**, realizado na **Escola da Vila** no dia 24 de setembro de 2010.

vibrantes; ela vem sofrendo intervenções urbanísticas em sua área externa, sob a orientação de um profissional da área do meio ambiente, com o objetivo de que os alunos conheçam e valorizem o meio ambiente que os cerca; e, atualmente, ela é disputada por alunos de várias partes da cidade que ali querem estudar.⁷⁵⁶

A ampliação das funções da Escola representa uma das bases das pontes que precisam ser construídas para a formação das Trilhas Educativas.

Museus, ateliês, praças, galpões de cooperativas e salões são alguns dos exemplos de espaços físicos que podem ser preparados para abrigar o compartilhamento de saberes, em parceria com as Escolas do Bairro-Escola.⁷⁵⁷

Neste mesmo sentido as pontes também podem ser criadas conectando as Escolas a pessoas físicas. Assim, artistas plásticos, fotógrafos, professores, rendeiros, contadores de histórias, médicos e terapeutas⁷⁵⁸ são apenas alguns dos exemplos de

⁷⁵⁶ Cf. informações divulgadas no **Seminário a cidade reinventa a escola**, realizado na **Escola da Vila** no dia 24 de setembro de 2010.

⁷⁵⁷ O conceito de território deve ser ressignificado pelos integrantes da comunidade de modo a permitir que eles desenvolvam e fortaleçam o seu laço de pertencimento (Cf. DJR DJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 34. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁷⁵⁸ Registramos que especificamente a parceria com médicos e terapeutas possibilita um melhor acompanhamento da saúde dos integrantes do Bairro-Escola, direito estes que é essencial para possibilitar o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes em situação de risco social (Cf.

peças que podem contribuir com a formação de Trilhas Educativas, compartilhando o seu saber e a sua sabedoria (bem imaterial) com as crianças e os adolescentes integrantes do Bairro-Escola.

A partir de então as aulas podem acontecer em inúmeros lugares diferentes de uma tradicional sala de aula, “alguns mais convencionais como uma oficina de intervenção de brinquedos, escolas de circo e de teatro, outros bastante improváveis, como bufês, ateliês de artesãos, estúdios e restaurantes.”⁷⁵⁹

Para a consolidação das Trilhas Educativas no Bairro-Escola, é necessário desenvolver a educação comunitária que toma como ponto de partida a educação familiar e a educação escolar, incentivando o desenvolvimento das mesmas e propondo que a educação se amplie mais e mais, fazendo com que os integrantes percebam que qualquer pessoa pode ser educador, com seus gestos, suas opções, seus exemplos as pessoas transmitem saberes umas às outras.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 9).

⁷⁵⁹ A proposta do Bairro-Escola consiste em um programa de educação comunitária para a cidadania, educação esta que estimula os alunos a “extrapolar os muros da escola e assumir responsabilidades comunitárias.” (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 9).

Esta constatação é de extrema relevância já que, conforme analisado nos Capítulos 3,4 5 deste trabalho, a família, a sociedade e o Estado são co-responsáveis por garantir os direitos fundamentais da criança e do adolescente, dentre os quais destacamos o direito à educação, com prioridade absoluta.

Assim, não basta que os pais mandem os seus filhos lerem se eles mesmos só assistem televisão; como não basta que os professores façam discursos sobre tolerância e combate ao racismo, se eles mesmos desrespeitam e discriminam os seus alunos ou os demais funcionários da escola, por exemplo.

Para que a educação comunitária seja desenvolvida é necessário que todos os envolvidos revejam a sua postura; sejam conscientes e responsáveis por seus atos e por suas palavras; se comprometam a construir uma educação muito mais ampla que não se restrinja aos muros da escola, mas abrace a comunidade que a abriga, transformando o bairro, antes um simples componente geográfico, em um grande lugar de aprendizado, uma verdadeira “escola a céu aberto”.⁷⁶⁰

⁷⁶⁰ A proposta do Bairro-Escola consiste em um programa de educação comunitária para a cidadania, educação esta que estimula os alunos a “extrapolar os muros da escola e assumir responsabilidades comunitárias.” (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 7-8).

Para tanto, os fundadores de um Bairro-Escola precisam engajar os pais (ou responsáveis) pelos alunos das escolas pertencentes ao respectivo Programa Social Bairro-Escola; precisam tecer pontes entre as Escolas do bairro e outros espaços públicos existentes no próprio bairro, tais como postos de saúde, hospitais, centros culturais, dentre outros; precisam tecer pontes com pessoas detentoras de um saber previamente identificado buscando resgatar tanto a história e quanto a identidade daquela comunidade.

Estas medidas são tomadas buscando integrar as crianças e os adolescentes em situação de risco social integrantes do referido Programa Social tanto na família, quanto no bairro e na sociedade em que eles vivem, devolvendo-lhes o acesso ao espaço público de maneira legítima e visível, combatendo a sensação de desterro e permitindo o desenvolvimento da sensação de pertencimento daquelas crianças e adolescentes ao mundo em que vivem.

Insta destacar que o saber compartilhado se multiplica entre os integrantes da comunidade de maneira singular e instiga a criatividade. O saber transmitido deve ser carregado de sentido para que os alunos por ele se interessem, aprendam (e não decorem) com prazer, em uma verdadeira aprendizagem significativa.

A respeito da aprendizagem significativa, destacamos que ela possibilita que o aprendiz viva melhor a partir do conhecimento construído. Nas palavras de Gilberto Dimenstein:

Fazendo a conexão destas questões, está claro que o conhecer é um prazer, e pode significar viver melhor quando os novos conhecimentos passam a fazer parte do cotidiano daquela criança, daquela pessoa – o que chamamos de aprendizagem significativa.⁷⁶¹

Diante de todo o exposto, reiteramos a importância de se estimular a “leitura do mundo” Paulo Freire. Assim, as crianças e os adolescentes devem, primeiro, aprender a ler o mundo que as cerca, para então, se embrenharem pelos caminhos da Literatura. Nas palavras de Paulo Freire:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que e referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.⁷⁶²

⁷⁶¹ Registramos que esta expressão foi utilizada por Gilberto Dimenstein no livro intitulado: **Prazer em conhecer: a aventura da ciência e da educação** (Cf. VARELLA, Dráuzio; NICOLELLIS, Miguel; com a mediação de DIMENSTEIN, Gilberto. **Prazer em conhecer: a aventura da ciência e da educação**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 94).

⁷⁶² FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 20.

As crianças e os adolescentes devem compreender que a educação é um processo que se estende pela vida toda,⁷⁶³ o que se reflete nas expressões “aprendizado contínuo” e “*life long learning*”.

A consolidação de Trilhas Educativas promove mudanças significativas na vida das pessoas envolvidas, mudanças estas que também se refletem nos espaços físicos no entorno do Bairro-Escola, por exemplo, pela recuperação e pelo embelezamento das áreas deterioradas.⁷⁶⁴

E este “desafio da transformação” só ocorre com a participação indispensável de crianças e adolescentes da comunidade em que se localiza o Bairro-Escola.⁷⁶⁵

⁷⁶³ Cf. SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.2. p. 9. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷⁶⁴ Um dos exemplos de revitalização do espaço no Bairro-Escola Aprendiz da Vila Madalena é representado pela recuperação de um beco situado na Belmiro Braga, que antes era ocupado por traficantes, mas que, com a ajuda da comunidade e da polícia, foi retomado e atualmente o Beco do Aprendiz serve de “tela” para que outros aprendizes aprendam a grafitar. Além dos muros do beco, outros muros da Vila Madalena começaram a ganhar cores com grafites e com mosaicos, em clara demonstração de cuidado (Cf. ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004. p. 23 e ss).

⁷⁶⁵ Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 7.

6.3.1.3 A AGÊNCIA COMUNITÁRIA DE NOTÍCIAS

A terceira tecnologia utilizada no desenvolvimento e na implementação do Bairro-Escola está diretamente ligada ao fomento da comunicação das atividades desenvolvidas no respectivo Bairro.

Para que a comunicação comunitária possa ser realizada, ela precisa ser precedida de uma cuidadosa documentação dos dados recolhidos anteriormente, bem como é necessário que as informações sejam periodicamente atualizadas.⁷⁶⁶

Esta ferramenta permite que as ações realizadas no Bairro-Escola ganhem visibilidade e isso pode ser realizado de várias formas dentre as quais citamos: a criação de um jornal de circulação local, a criação de uma rádio comunitária, a divulgação dos eventos programados em folders espalhados pela comunidade.

⁷⁶⁶ As pessoas responsáveis pela coleta de dados devem treinar o seu olhar aguçado e atento, bem como devem se manter atentas ao registro dos fatos e da realidade circundante de forma a perceber eventuais pontos de desarticulação na rede educativa (Cf. KELIAN, Lilian. As tecnologias da pesquisa-ação comunitária. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 29 e ss. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

As informações coletadas e o conhecimento produzido são, também, compartilhados “com a comunidade em festivais, festas, saraus, blogs, jornais murais ou outras ferramentas que o grupo seja capaz de criar.”⁷⁶⁷

E o compartilhamento do saber produzido e registrado entre as pessoas “finaliza esse processo, que transforma agentes da ação em sujeitos ativos de sua aprendizagem”.⁷⁶⁸

Insta destacar que, em virtude desta ferramenta de divulgação, pessoas e atos envolvidos no Bairro-Escola retomam a visibilidade antes perdida, encoberta pelo manto da indiferença.

Assim, não só os integrantes da Bairro-Escola retomam o acesso legítimo aos espaços públicos do bairro em que moram (e, quiçá da cidade em que habitam), transitando pelas ruas permeados por uma sensação de pertencimento; mas também, neste mesmo espaço público, eles podem ver e serem vistos; eles podem

⁷⁶⁷ Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 12. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷⁶⁸ Cf. DJRJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 60. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010

falar e ouvir – eles resgatam a cidadania, como em uma releitura da *ágora* da Grécia Antiga.

6.3.1.4 OS TERRITÓRIOS CULTURAIS

A quarta tecnologia destacada no início deste subitem é a realização de Territórios Culturais. Neste sentido, os espaços de aprendizado são ampliados e os espaços são conectados, permitindo que os integrantes da comunidade passam a ter maior acesso aos objetos de conhecimento.⁷⁶⁹

Isto significa dizer que o Bairro-Escola desenvolvido na Vila Madalena não é uma receita de bolo, que não pode ser copiado à risca em outros lugares. É preciso que na implantação de cada Bairro-Escola sejam identificados elementos singulares da região, que permitam o resgate da história daquela comunidade, tudo isso para que

⁷⁶⁹ Para que os Arranjos Educativos possam ser feitos, é preciso que as pessoas levem em conta a história do local em que pretendem implementar o Bairro-Escola. Neste sentido registramos que Tatiana Bello Djrdjrjan, André da Silva Takahashi e Angelita Garcia defendem que: “o arranjo convoca um território que componha e potencialize as suas oportunidades educativas, entendendo que isso se relaciona diretamente à doutrina da proteção integral das crianças e adolescentes preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).” (Cf. DJRJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 36 e ss. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010

a aprendizagem seja carregada de sentido, como será analisado no subitem 6.3.2 deste trabalho.

A respeito dos singulares Arranjos Culturais, citamos a título de exemplo que no Bairro-Escola da Vila Madalena foi resgatada a influência de imigrantes portugueses no referido Bairro e que inúmeras atividades realizadas lá tem como mote o mosaico.⁷⁷⁰

Já na experiência do Bairro-Escola de Recife, o ponto de partida foi o circo; e na experiência da Bahia encontramos a arte de fazer as jangadas.⁷⁷¹

Registramos, assim, que um dos desafios encontrados pela Cidade Escola Aprendiz foi a diversidade dos lugares em que o Bairro-Escola vem sendo implantado.⁷⁷²

⁷⁷⁰ Para mais informações a respeito deste assunto recomendamos a leitura do livro intitulado **100 muros: a reinvenção da rua** (KLOTZEL, Ruth (Coord.) **100 muros: a reinvenção da rua**. São Paulo: Estúdio infinito, 2003).

⁷⁷¹ Neste sentido registramos que, ao longo dos seus treze anos de existência, a Cidade Escola Aprendiz publicou dezesseis livros e produziu três filmes e um CD-ROM visando fornecer suporte para a implementação do bairro-escola (Cf. **Folder Cidade Escola Aprendiz** distribuído no **Seminário a cidade reinventa a escola**, realizado na **Escola da Vila** no dia 24 de setembro de 2010).

⁷⁷² Cf. KELIAN, Lilian. As tecnologias da pesquisa-ação comunitária. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 24. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010

Em virtude do exposto, vale reiterar que o Bairro-Escola não é uma experiência científica nem uma “receita de bolo”, o que significa que não pode ser simplesmente transplantado da Vila Madalena para um outro ponto qualquer, até porque desta forma a proposta do Bairro-Escola no sentido do resgate das identidades comunitária e individual, bem como do reconhecimento de singularidades restaria perdido.

Para o sucesso do desenvolvimento de um Bairro-Escola com a potencialização de oportunidades educativas, é necessário que o seu Arranjo Educativo Local leve em consideração as características próprias do lugar em que está sendo implementado, bem como a identidade da comunidade que ali habita e a singularidade das pessoas envolvidas.⁷⁷³

Para encerrar a análise do desenvolvimento e da implantação do Bairro-Escola registramos que, após conhecer esta encantadora experiência do bairro-Escola Aprendiz a convite do Gilberto Dimenstein, Rubem Alves⁷⁷⁴ escreveu o livro intitulado “Aprendiz em mim: um bairro que virou escola.”

⁷⁷³ DJR DJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 36. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010

⁷⁷⁴ Recomendamos a leitura deste livro (ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004).

Em uma das suas passagens Rubem Alves registrou:

Lição fundamental de cidadania: somente cuidamos do espaço públicos quando o sentimos como uma extensão do nosso corpo. A cidade, extensão do meu corpo. Somente assim eu cuido dela. Quem quebra o galho de uma árvore em uma rua quebra o meu próprio braço; quem arranca uma bola de gude do muro arranca o meu próprio olho.⁷⁷⁵

6.3.2 ESTUDO DE CASO - CIDADE ESCOLA APRENDIZ: A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA SUPERAÇÃO DA CIDADANIA DE PAPEL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

As cidades, as comunidades e as pessoas são mundos em si. Nossa utopia é que esses mundos possam se revelar e compor uma sociedade em que as diferenças, os saberes e os desejos de cada um de nós encontrem um lugar legítimo, reconhecido e potente.

Esse é o papel da educação. E isso é o que chamamos de liberdade.

Que esta utopia continue guiando nossos passos até que nossa missão se torne obsoleta.

(Natacha Costa)

A Cidade Escola Aprendiz é uma ONG que acabou de completar 13 anos de existência. Esclarecemos que, antes de tratarmos especificamente da Cidade Escola

⁷⁷⁵ ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim**: um bairro que virou escola. Campinas: Papirus, 2004. p. 35-36.

Aprendiz, apresentaremos brevemente algumas informações relevantes sobre as Organizações Não-Governamentais no Brasil.

Insta registrar que, de uma maneira geral, as Organizações Não-Governamentais têm papel relevante na busca pela efetivação dos direitos humanos no Brasil.⁷⁷⁶

Havendo o interesse e/ou a necessidade as crianças e adolescentes, podem ser assistidas por entidades de atendimento, que se subdividem em entidades governamentais e entidades não-governamentais, conforme previsto no parágrafo único do artigo 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Segundo Paulo Lúcio Nogueira⁷⁷⁷ as entidades não-governamentais de atendimento são constituídas pela reunião de pessoas, com a formalização em um documento jurídico adequado, no qual restam claros os objetivos a serem alcançados (as entidades não governamentais para atendimento devem ser constituídas sem fins lucrativos).

⁷⁷⁶ Insta destacar que, no Brasil, o número de organizações não-governamentais cujo objetivo social é voltado para atividades envolvendo crianças cresceu muito nos últimos anos.

⁷⁷⁷ Cf. Paulo Lúcio Nogueira, **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. : lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, 4ª ed. rev., aum., e atual. Por Paulo Lúcio Nogueira Filho. São Paulo: Saraiva, 1998. p. 131.

A seguir, apresentamos duas definições de organizações não-governamentais, ambas disponibilizadas no *site* da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG).⁷⁷⁸

Em primeiro lugar, indicamos a definição apresentada pela Consultoria do Senado Federal em 1999, segundo a qual: “ONG seria um grupo social organizado, sem fins lucrativos, constituído formal e autonomamente, caracterizado por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições da cidadania”.

Em seguida, trazemos à baila a definição apresentada por Herbert de Souza, o Betinho: “uma ONG se define por sua vocação política, por sua positividade política: uma entidade sem fins de lucro cujo objetivo fundamental é desenvolver uma sociedade democrática, isto é, uma sociedade fundada nos valores da democracia – liberdade, igualdade, diversidade, participação e solidariedade. (...) As ONGs são comitês da cidadania e surgiram para ajudar a construir a sociedade democrática com que todos sonham”.

⁷⁷⁸ Informações constantes do site da ABONG. Disponível em: <<http://www.abong.org.br>> Acesso em 11 abr. 2005.

As Organizações Não Governamentais (“ONGs”) integram o chamado “Terceiro Setor”,⁷⁷⁹ sendo que elas devem ser dotadas de autonomia: para que possam exercer seu papel no enfrentamento.

É neste contexto que apresentamos a Cidade Escola Aprendiz, Organização não-governamental idealizada por Gilberto Dimenstein e cuja idéia de criação remonta ao ano de 1997, ano que marcou o retorno do referido jornalista dos Estados Unidos da América.

Vale lembrar que 1995 Gilberto Dimenstein foi para Nova Iorque na qualidade de acadêmico-visitante, a convite da Columbia University, tendo como interesse a “educação para a cidadania.”⁷⁸⁰ E buscando compreender “a forma como os conteúdos dos Direitos Humanos poderiam se encaixar no currículo escolar.”

Durante a sua permanência nos Estados Unidos, entre 1995 e 1998, Gilberto Dimenstein foi testemunha de um processo de redução da criminalidade⁷⁸¹ que ele denominou de uma nova espécie de *renascença*.⁷⁸²

⁷⁷⁹ Primeiro Setor: Empresas e Órgãos Públicos; Segundo Setor: Empresas privadas com finalidade lucrativa; Terceiro Setor: Empresas Privadas sem Finalidade Lucrativa.

⁷⁸⁰ DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude**: histórias de humanos quase invisíveis. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 8.

⁷⁸¹ Este processo, testemunhado por Gilberto Dimenstein, foi acompanhado de perto por ele e noticiado, periodicamente, no jornal Folha de São Paulo, na coluna escrita pelo referido jornalista

Tendo se embrenhado nas experiências comunitárias nova-iorquinas ele descobriu que estas experiências, marcadas pelos indispensáveis esforço e comprometimento da comunidade, resgatavam a visibilidade das pessoas em situação de risco social.⁷⁸³

Uma das medidas tomadas foi que as escolas passaram a funcionar em um horário mais amplo e, simultaneamente, a se abrir para a comunidade. A direção escolar começou a atrair os pais e responsáveis pelos alunos que ali estudavam, fazendo com que aqueles se sensibilizassem com o desempenho dos seus filhos e

(Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude**: histórias de humanos quase invisíveis. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 37-38).

⁷⁸² Gilberto Dimenstein abordou a “Renascença do Harlem”, tendo esclarecido que, no passado, este bairro havia sido uma “plataforma de lançamento do *jazz* para o mundo”. Entretanto, nos anos que se seguiram este bairro se transformou em cenário de filmes sobre gangues. A transformação que caracterizou a “renascença” do bairro apenas foi possível porque contou com o apoio da comunidade e o comprometimento da polícia de trabalhar em parceria com esta mesma comunidade e com os engajados líderes comunitários. Dentre algumas das consequências alcançadas com o desenvolvimento deste período cultural de intensa profusão artística destacamos as seguintes: o combate ao crime organizado, a diminuição da violência, a revitalização do comércio, a reforma de algumas casas de *jazz* (tipo de música característica da região, em um claro resgate da identidade social) e o aumento da geração de empregos (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude**: histórias de humanos quase invisíveis. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 41).

⁷⁸³ Nas palavras de Gilberto Dimenstein: “Assisti a aulas de poesia contemporânea para ex-presidiários que descobriam sobre si mesmo enquanto desvendavam versos complexos; estudantes pobres conheciam história atuando em produções de ópera; crianças visitavam as casas dos luminares do *jazz* e, depois, levadas a concertos, estudavam a história da cidade e do país. Terrenos cheios de mato eram limpos e ganhavam fôres graças aos esforços da comunidade. De madrugada, em alguns bairros violentos, convidavam-se adolescentes para jogar basquete, com o intuito de tirá-los da rua. Ao fazer os mais diversos tipos de pães, aprendia-se sobre a diversidade. Ensinava-se caratê a chefes de gangues, para que soubessem lidar com a força e se tornassem mediadores de conflitos, devidamente remunerados.” (DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude**: histórias de humanos quase invisíveis. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 38 e ss).

refletissem a respeito da forma com que se relacionavam com seus filhos e demais parentes.⁷⁸⁴

Os conflitos deixaram de ser vistos como algo indesejável, e passaram a ser vistos como situações permeadas pela potência, tendo em vista que permitem que, frente a eles, pensamentos críticos e autênticos sejam desenvolvidos.⁷⁸⁵

Paralelamente a isso os prédios eram reformados,⁷⁸⁶ os currículos foram intensamente reformulados e os professores recebiam treinamento contínuo.⁷⁸⁷

Espaços públicos como os museus, os teatros e as bibliotecas foram transformados em extensões da sala de aula. Isso permitiu uma ampliação do trajeto até então

⁷⁸⁴ Cabe ressaltar que um dos grandes desafios era a erradicação da violência doméstica promovida também pelos pais contra os seus próprios filhos.

Visando alcançar este objetivo Gilberto Dimenstein registrou que os pais das crianças e adolescentes passaram a receber atendimento psicológico e atendimento médico, bem como passaram a ter acesso a inúmeros cursos que permitiam o seu aperfeiçoamento e facilitavam o seu reingresso no mercado de trabalho (ou a sua mudança de área, de posto ou de profissão). Uma outra consequência destas alterações dirigidas aos pais e responsáveis foi um maior envolvimento deles na educação de seus filhos. (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 48-49).

⁷⁸⁵ Cf. SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.2. p. 15. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁷⁸⁶ A revitalização espacial fazia muito mais do que embelezar os espaços e melhorar as condições de aprendizado. Permitia que os integrantes da comunidade tivessem um espaço público que pudessem frequentar e no qual pudessem desenvolver inúmeras atividades lícitas.

⁷⁸⁷ Os currículos passaram a buscar o prazer do aprendizado e os professores recebiam treinamento para “transformar curiosidade em informação, informação em entendimento.” (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 47).

percorrido pelas crianças e pelos adolescentes em situação de risco social, que antes ficavam restritos a realizarem o percurso casa-escola-casa, tomados pela sensação de insegurança.⁷⁸⁸

Registramos que a ampliação dos espaços de aprendizagem, acompanhada do resgate do livre acesso ao espaço público, foi aprimorada e implementada no Bairro-Escola pela Cidade Escola Aprendiz. Sob o nome de Trilhas Educativas, já foram objeto de análise no Capítulo anterior deste estudo.

Dentre as relevantes consequências das mudanças citadas anteriormente em Nova Iorque Gilberto Dimenstein⁷⁸⁹ destacou a queda na criminalidade e a redução, tanto nos índices de evasão, quanto nos índices de repetência dos alunos.

De volta a São Paulo em janeiro de 1998, diante da crise generalizada que presenciou, Gilberto Dimenstein releu os seus artigos jornalísticos escritos ao longo de 30 anos de carreira, artigos estes que se desenrolavam em cenários bem distintos como, por exemplo, Recife, Cali, Nova Iorque e São Paulo, Gilberto Dimenstein

⁷⁸⁸ Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude**: histórias de humanos quase invisíveis. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 47.

⁷⁸⁹ DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude**: histórias de humanos quase invisíveis. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 45 e ss.

encontrou algo “sublime” que o fez parar para refletir. Nas palavras de Gilberto Dimenstein:

Além de agredirem ou se agredirem para, de algum jeito, gritar “eu existo”, os quase invisíveis às vezes se materializavam despertados por um detalhe – uma música, um professor, um quadro, um livro, uma dança, uma poesia, uma fotografia -, estabelecendo uma relação de pertencimento com o mundo. Testemunhei como esse encantamento se disseminava, em igual intensidade, e às vezes com intensidade até maior, em quem, de algum jeito, ajudava-os a se descobrir.

No início da década de 90 do século passado uma grande parte da população vivendo em situação de pobreza é formada por crianças e adolescentes.⁷⁹⁰

Registramos que Ladislau Dowbor é um economista que, em 2006, publicou um estudo relacionando a importância que a educação tem no que se refere ao desenvolvimento local.

No artigo intitulado “Educação e Desenvolvimento Local”, Ladislau Dowbor⁷⁹¹ defendeu que atualmente a educação deve permitir que as pessoas conheçam e

⁷⁹⁰ Em meados de 1970 e especialmente na década seguinte o número de crianças e de adolescentes urbanos pobres e marginalizados se tornou um problema de grande preocupação (Cf. RIZZINI, Irene; MUNHOZ-VARGAS, Mônica; GALEANO, Lidia. *Brazil: a nem concept of childhood*. In: BLANC, Cristina Szanton. (Coord.) *Urban Children in Distress*. Florence: Gordon and Breach, 1994. p. 57. ss.).

⁷⁹¹ Para mais informações, sugerimos a leitura do artigo referido (Cf. DOWBOR Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. Disponível em: www.dowbor.org/06edulocal.doc. Acesso em: 04 nov. 2010).

compreendam a realidade na qual vivem, defendendo que o desenvolvimento local está intrinsecamente ligado à qualidade da educação.

Gilberto Dimenstein⁷⁹² destacou que naquela época os índices de violência de São Paulo eram assustadores e refletiam uma péssima distribuição de renda enfatizando a denominada “lógica dos contrastes”. Os seqüestros relâmpagos viraram uma febre. As pessoas ficavam cada vez mais confinadas em suas casas e poucos outros espaços privados, promovendo um esvaziamento do espaço público.⁷⁹³ A rua passou a ser vista como um espaço de ameaça.⁷⁹⁴

Cabe destacar que este aumento vertiginoso na violência, em São Paulo, na década de 90, se refletiu em um progressivo processo de construção de muros, elementos que separam as pessoas física e simbolicamente.⁷⁹⁵

⁷⁹² Gilberto Dimenstein destacou que chegaram a ser registradas 140 ocorrências de seqüestro relâmpago em apenas um mês (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 83 e ss.).

⁷⁹³ Vale registrar, ainda, que Gilberto Dimenstein destacou que muitas pessoas destroem os bens públicos quando não os reconhecem como algo de todos (Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 81).

⁷⁹⁴ Cf. DIMENSTEIN Apud ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004. p. 73.

⁷⁹⁵ Nas Palavras de Heleha Singer: “A primeira questão a ser enfrentada era a da violência urbana, que a cada dia fazia surgir novos muros nos bairros de classe média da cidade, muros de tijolos que acompanhavam muros simbólicos a separar, cada vez mais, as classes sociais, promovendo medos e desconfianças.” SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 2. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

Foi neste cenário paulistano e mais especificamente na Vila Madalena, bairro que era chamado risca-faca em razão da violência ali constatada, que foi instalada a Cidade Escola Aprendiz.

Com o passar dos anos, as atividades pontuais deram lugar à proposta do Bairro-Escola, cuja criação e desenvolvimento já foram objeto de nossa análise no Capítulo 6 deste trabalho.

O mapeamento das potencialidades educativas foi indispensável para a implantação do Bairro-Escola.⁷⁹⁶ Foi a partir deste mapeamento na Vila Madalena que o estudo das possibilidades e a aposta em implantação de espaços convidativos às pessoas do entorno aconteceu, colaborando com o processo de transformação do Bairro.⁷⁹⁷

⁷⁹⁶ Ivy Moreira destacou a importância da realização do “Mapa dos Visíveis”, que é voltado para o patrimônio material, bem como a elaboração do “Mapa dos ‘Invisíveis’”, que está relacionado ao registro do uso dos lugares, bem como ao registro da qualificação das pessoas (Cf. MOREIRA, Ivy. Formação de Jovens Agentes Comunitários **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 69. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁷⁹⁷ O Bairro e a cidade em que vivemos passam a ser objeto de análise e de discussão (Cf. REGULES, Maria Paula Patrone. Ivy. O projeto pedagógico do bairro: a experiência do desafio Max. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.2. p. 23 Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

Neste sentido destacamos que uma antiga fábrica clandestina da Rua Belmiro Braga foi transformada no Café Aprendiz, espaço de encontro que domina a rua perfume de café e de pão assado.⁷⁹⁸

Segundo Rubem Alves,⁷⁹⁹ a Praça Aprendiz – que antes era um terreno “abandonado e malcheiroso” - localizada na Rua Belmiro Braga, rua em que também se encontra o Café Aprendiz, foi o epicentro das mudanças promovidas pelo Bairro-Escola Aprendiz Vila Madalena.

O Beco Aprendiz, localizado nesta mesma rua da Vila Madalena, resultou do engajamento da comunidade, com o apoio da polícia, para promover a retirada dos traficantes que usavam o beco, antes mal iluminado, que era utilizado como ponto de venda de drogas.

Somaram-se a este importante engajamento, inúmeras de intervenções coletivas, com oficinas de grafite e adolescentes que antes ficavam à tarde sem ter uma ocupação e, muitas vezes, sem perspectivas de uma vida melhor, começaram a aprender as técnicas do grafite. Os grafites do Beco Aprendiz são frequentemente

⁷⁹⁸ Cf. ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim**: um bairro que virou escola. Campinas: Papirus, 2004. p. 23 e ss.

⁷⁹⁹ Cf. ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim**: um bairro que virou escola. Campinas: Papirus, 2004. p. 23 e ss.

alterados, para que novos aprendizes possam ali treinar e desenvolver as suas habilidades.

As enormes paredes servem como tela para os adolescentes realizarem seus grafites, tomarem as rédeas da sua vida e pintarem o seu futuro. Nas palavras de Rubem Alves:⁸⁰⁰ “Os grafiteiros plantaram rosas nos muros. Os muros deixaram de dizer ‘separação’ e passaram a dizer ‘jardins’.”

O Beco Aprendiz foi resgatado para acesso e uso público, e as pessoas que ali freqüentam também resgataram a sua visibilidade e a sua cidadania.

Uma nova dinâmica de convivência no espaço público foi e é desenvolvida no Bairro-Escola da Vila Madalena. Aos poucos a lógica da separação e do medo cedeu espaço para a lógica da convivência comunitária em que as pessoas são aprendizes e educadores, formando cidadãos planetários conscientes e responsáveis.

No Bairro-Escola Vila Madalena a lógica da retirada das crianças e dos adolescentes da rua foi substituída pela lógica do incentivo que as crianças e dos

⁸⁰⁰ Cf. DIMENSTEIN Apud ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim**: um bairro que virou escola. Campinas: Papirus, 2004. p. 29.

adolescentes freqüentem este espaço que se torva seguro, de forma a possibilitar que eles desenvolvam a sua autonomia em relação ao território,⁸⁰¹ bem como recuperem o acesso ao espaço público, ao qual têm direito como cidadãos.

A convivência entre as diferentes pessoas é estimulada e as pessoas são ensinadas a reconhecer e a respeitar a diversidade de grupamentos que formam complexas sociedades.⁸⁰²

Cabe ressaltar que a educação comunitária no Bairro-Escola da Vila Madalena, tomada em um sentido bem amplo, é exercida em diversas frentes e se reveste de inúmeras formas.

Vale registrar que a construção de pontes entre os espaços educativos permite que saberes sejam conectados e que novos saberes sejam criados.⁸⁰³

⁸⁰¹ Cf. SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.2. p. 19. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁸⁰² Vale destacar que as pessoas que participam do Bairro-Escola são convidadas a deixarem o espaço da acomodação em busca do desenvolvimento de um olhar atento e de uma postura ativa na sociedade em que vivem (Cf. REGULES, Maria Paula Patrone. Ivy. O projeto pedagógico do bairro: a experiência do desafio Max. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.2. p. 24 Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁸⁰³ Cf. DJRDJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 43 Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010

As escolas do bairro se abriram para a comunidade e vice-versa. Pontes entre as escolas e outros espaços públicos - como hospitais, postos de saúde, praças, bibliotecas, parques, e museus - começaram a ser construídas, possibilitando a gradual tessitura de uma coesa rede educativa.⁸⁰⁴

Os espaços de aprendizado foram ampliados e as potencialidades educacionais foram mapeadas por pessoas atentas, que conheceram melhor o seu entorno e, neste processo, também se transformaram.⁸⁰⁵

O Bairro-Escola da Vila Madalena possibilitou a transformação das funções das escolas envolvidas e a relação entre alunos e professores foi reformulada.

Professores e alunos passam a ser vistos como atores na escola e na comunidade, cabendo especialmente àqueles estimular e valorizar as características singulares de cada criança e adolescente.⁸⁰⁶

⁸⁰⁴ (As redes ao formadas por laços possibilitando o fortalecimento dos mesmos, bem como fortalecendo os seus limites (Cf. DJRDJRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 49. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010).

⁸⁰⁵ CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007.

⁸⁰⁶ Cf. MOREIRA, Ivy. Formação de Jovens Agentes Comunitários **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. p. 73. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

Neste sentido cabe, ainda, registrar que, ao longo dos seus 13 anos de existência, a Cidade Escola Aprendiz já formou milhares de professores em 19 cidades brasileiras,⁸⁰⁷ que passaram a agir como multiplicadores desta proposta de educação comunitária.

O resgate da visibilidade, tanto dos indivíduos quanto dos espaços da comunidade, foi uma das propostas do Bairro-Escola da Vila Madalena.

Com relação ao resgate da visibilidade dos indivíduos que participam e participaram das atividades da Cidade Escola Aprendiz, destacamos a história do “Frete”.

Ao relatar a história do Frete na Cidade Escola Aprendiz, Rubem Alves chamou a atenção para a importância do prazer no aprendizado. Ele relatou que o Frete: “Quando criança, não tinha nenhuma afinidade com os livros. E faltava na escola para andar de ônibus.”⁸⁰⁸

⁸⁰⁷ Cf. **Folder Cidade Escola Aprendiz** distribuído no **Seminário a cidade reinventa a escola**, realizado na **Escola da Vila** no dia 24 de setembro de 2010.

⁸⁰⁸ PEREIRA NETO, Miguel. Prólogo do livro Aprendiz em mim. Alves, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004. p. 14.

Neste sentido, reiteramos a importância da denominada “aprendizagem significativa” já abordada no subitem 6.3 deste estudo.

Destacamos a fala do Frete, após boa parte do percurso que ele trilhou na Cidade Escola Aprendiz, e que teve como ápice, para ele, a sua contratação como funcionário da ONG, devidamente registrada na carteira de trabalho: “Nunca mais sonhava em ter carteira assinada na vida. O aprendiz devolveu a minha dignidade.”⁸⁰⁹

Estes fatos mostram que adultos também podem ser resgatados da “zona de invisibilidade”, intensamente contaminada pelo desterro, e possibilita, do ponto de vista concreto, o resgate da cidadania.

Inúmeras crianças e adolescentes também foram e são resgatados da zona de invisibilidade pelos projetos da Cidade Escola Aprendiz, através da concretização do Bairro-Escola, do resgate da visibilidade, do fortalecimento do laço de pertencimento à comunidade e à família⁸¹⁰ que integram.

⁸⁰⁹ Para mais detalhes sobre o percurso trilhado por “Frete” na Cidade Escola Aprendiz recomendamos a leitura do livro de Rubem Alves intitulado **Aprendiz em Mim** (Alves, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004. p. 14 e ss.).

⁸¹⁰ CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007.

As crianças e os adolescentes em situação de risco social constituíam parte do público Alvo da Cidade Escola Aprendiz.⁸¹¹

Apresentamos as palavras de Rubem Alves, ao tratar de quem pode participar da Cidade Escola Aprendiz:

Qualquer um pode participar: criança, adulto, velho, cego, deficiente, marginal, bêbado e até mesmo drogado, desde que não estejam bêbados e drogados naquele momento, é lógico. Todos correm o que podem, do jeito que podem. E todos têm prêmios. Todos ganham... O que ganham? Saberes, competências, convivência, cooperação, risos...⁸¹²

Os pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes passaram a se envolver mais na vida de seus filhos, passaram a se engajar mais social e politicamente pela construção de uma sociedade mais justa e mais detentora de oportunidades de desenvolvimento humano.

Abordaremos agora outro exemplo relevante do resgate da visibilidade dos espaços da comunidade e seus efeitos.

⁸¹¹ A família das crianças e dos adolescentes envolvidos no Bairro-Escola têm papel fundamental e participação de valor inestimável (Cf. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola: passo a passo**, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007. p. 32)

⁸¹² ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004. p. 87.

Cumpra esclarecer que, quando ainda morava em Nova Iorque, Gilberto Dimenstein acompanhou o processo de reforma de fachadas, e seus efeitos, em um projeto chamado “Banana Kelly”. A respeito deste projeto destacamos que os jovens envolvidos nas reformas das fachadas ficavam orgulhosos do trabalho realizado e se transformavam em exemplo para outras pessoas. As reformas deste projeto também ajudaram diminuir o fluxo da mudança de moradores para outras regiões. Com a reforma das fachadas também aumentou a pressão por escolas e ruas mais limpas, bem como por mais segurança nestes espaços. Nas palavras de Gilberto Dimenstein: Presenciei ali como jovens reciclavam-se na vida reciclando o próprio cenário em que viviam.⁸¹³

Feito este breve aparte, registramos que em 1999 a Cidade Escola Aprendiz desenvolveu o projeto “100 Muros”, sendo que em virtude deste projeto os estudantes, trabalhadores e moradores do referido bairro foram convidados a participar de uma intervenção coletiva para ressignificar os muros do bairro.⁸¹⁴

⁸¹³ Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O mistério das bolas de gude**: histórias de humanos quase invisíveis. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 56 e ss..

⁸¹⁴ Registramos que ainda hoje inúmeros muros da Vila Madalena continuam exibindo o resultado desta intervenção coletiva. Para mais informações sobre este projeto desenvolvido pela Cidade Escola Aprendiz, indicamos a leitura do livro **100 Muros** (KLOTZEL, Ruth (Coord.) **100 muros**: a reinvenção da rua. São Paulo: Estúdio infinito, 2003).

O projeto “100 Muros” visava fortalecer a auto-estima e reforçar o laço de pertencimento social, possibilitando o exercício do potencial criativo das pessoas envolvidas.⁸¹⁵

Nas palavras de Gilberto Dimenstein o que o referido projeto possibilitou foi “convidar crianças e jovens de todas as raças, credos, classes, para desafiar, com cores, o medo de reinventar a rua.”⁸¹⁶ E assim os muros foram transformados em pontes.

Ainda segundo Gilberto Dimenstein⁸¹⁷ através de atividades permeadas pela arte a comunidade melhorava, tendo em vista que a “educação pela expressão mexia com a auto-estima dos estudantes, como eles conseguiam desenvolver autonomia e responsabilidade.”

Sobre as intervenções criativas coletivas destacamos as palavras de Helena Singer:

Intervenções criativas coletivas chamam a atenção da comunidade para espaços e equipamentos públicos. As agências comunitárias de notícias fortalecem todo o processo, criando fluxos solidários entre potenciais comunicadores do

⁸¹⁵ Cf. WERTHEIN, Jorge. In: KLOTZEL, Ruth (Coord.) **100 muros: a reinvenção da rua**. São Paulo: Estúdio infinito, 2003. p.7.

⁸¹⁶ Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. In: KLOTZEL, Ruth (Coord.) **100 muros: a reinvenção da rua**. São Paulo: Estúdio infinito, 2003. p. 11.

⁸¹⁷ Cf. DIMENSTEIN Apud ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004. p. 74 e ss.

bairro. Os jovens têm sua potência reconhecida ao participarem como *agentes comunitários*. É assim, com base nestas tecnologias de pesquisa-ação, a comunidade se apropria do que é público, descobre sua própria vocação e se transforma em mais um lugar educador para as novas gerações.⁸¹⁸

Sobre a possibilidade de que cada pessoa assuma a responsabilidade pela sua transformação, destacamos as palavras de Ladislau Dowbor:

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de expectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.⁸¹⁹

Não podemos deixar de mencionar que a experiência desenvolvida na E. E. Professor Carlos Maximiliano de Carvalho⁸²⁰ foi replicada em 90 escolas do estado de São Paulo e, além de todos os ganhos culturais e sociais, representou uma

⁸¹⁸ Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 17. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

⁸¹⁹ DOWBOR Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. Disponível em: www.dowbor.org/06edulocal.doc. Acesso em: 04 nov. 2010.

⁸²⁰ Registramos que o desafio de impedir o fechamento desta escola e promover a posterior revitalização da mesma já foi objeto de estudo no Capítulo anterior.

economia, aos cofres públicos, da ordem de duzentos e quarenta milhões de reais.⁸²¹

Em 2002 a Cidade Escola Aprendiz ganhou o “Prêmio Microsoft – Projeto Expressões Digitais Como Melhor Caso de Sucesso da Iniciativa Social”.⁸²²

Em 2003 a Cidade Escola Aprendiz ganhou o “Prêmio Revista Exame – Projeto Aprendiz Comgás – vencedor da categoria ‘Apoio à criança e ao Adolescente’”. Neste mesmo ano a Cidade Escola Aprendiz teve o seu Projeto “Escola na Praça” certificado pelo Prêmio Itaú UNICEF.⁸²³

Já em 2004 a UNESCO/UNICEF reconheceu o bairro-Escola como um modelo de educação a ser aplicado mundialmente.⁸²⁴ Neste mesmo ano o “Projeto Rádio Ativo”, desenvolvido em parceria com a 89 FM, recebeu o Prêmio Top Social pelo êxito da ação social desenvolvida.⁸²⁵

⁸²¹ Cf. **Folder Cidade Escola Aprendiz** distribuído no **Seminário a cidade reinventa a escola**, realizado na **Escola da Vila** no dia 24 de setembro de 2010.

⁸²² Cf. **Relatório Aprendiz 2010**.

Rio de Janeiro, Recife e Belo Horizonte são algumas das cidades que começaram a implementar o conceito de Bairro-Escola, observadas as suas peculiaridades

⁸²³ Cf. **Relatório Aprendiz 2010**.

Rio de Janeiro, Recife e Belo Horizonte são algumas das cidades que começaram a implementar o conceito de Bairro-Escola, observadas as suas peculiaridades

⁸²⁴ Cf. **Folder Cidade Escola Aprendiz** distribuído no **Seminário a cidade reinventa a escola**, realizado na **Escola da Vila** no dia 24 de setembro de 2010.

⁸²⁵ Cf. **Relatório Aprendiz 2010**.

No ano de 2007 o ministério da Cultura reconheceu o Projeto Oldnet, da Cidade Escola Aprendiz, como modelo de inclusão digital de idosos.

Cumprе destacar que no ano de 2010 o Bairro-Escola da Vila Madalena foi consolidado como uma referência de educação no Brasil⁸²⁶ e no Mundo.⁸²⁷

Vale destacar que dada a relevância das atividades desenvolvidas pela Cidade Escola Aprendiz, a mesma foi reconhecida como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).⁸²⁸

Rio de Janeiro, Recife e Belo Horizonte são algumas das cidades que começaram a implementar o conceito de Bairro-Escola, observadas as suas peculiaridades

⁸²⁶ Cf. **Relatório Aprendiz 2010**.

Neste sentido destacamos que o Bairro Escola da Vila Madalena serviu de inspiração e sua proposta de educação comunitária replicada em 10.000 escolas, beneficiadas pelo programa **Mais Educação** do MEC.

Rio de Janeiro, Recife e Belo Horizonte são algumas das cidades que começaram a implementar o conceito de Bairro-Escola, observadas as suas peculiaridades

⁸²⁷ Segundo consta do **Relatório Aprendiz 2010**, a Cidade Escola Aprendiz foi convidada/selecionada para apresentar as suas experiências e os seus resultados em inúmeros seminários (nacionais e internacionais), bem como a participar, pela segunda vez, do *Education Project*, e do *World Innovation Summit for Education* (WISE), eventos estes que reúnem especialistas em educação do mundo todo em torno do debate de propostas inovadoras.

A respeito do interesse internacional no conceito do Bairro-Escola registramos que Gilberto Dimenstein foi convidado a passar o primeiro semestre de 2011 em Harvard, tratando da sua experiência educacional de vanguarda.

⁸²⁸ Cf. SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, p. 11. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010.

Diante de todo o exposto vale registrar que construção do Bairro-Escola na Vila Madalena foi importante para ajudar a construir uma cidade mais acolhedora e mais humana.⁸²⁹

O Bairro-Escola se revelou como um lugar em que as pessoas construíram ou reforçaram o seu laço de pertencimento com a comunidade em que vivem; se (re)descobriram como sujeitos de direitos e deveres; se desenvolveram enquanto cidadãos planetários, conscientes e responsáveis.

Esta experiência real e concreta do Bairro-Escola na Vila Madalena, resultado da iniciativa de um brasileiro, implantada em uma das cidades mais violentas do Brasil, demonstra que o direito à educação comunitária é uma efetiva ferramenta no resgate da cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco social.

⁸²⁹ CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007.

CONCLUSÃO

A cidadania ateniense, tomada como ponto de partida neste trabalho, era limitada, tendo em vista que só abrangia os homens detentores de terras que tivessem nascido na referida cidade-estado.

Em Atenas, no Período Clássico da Antiguidade, cultivou-se a força da palavra, em oposição à força da violência. As questões da cidade-estado eram debatidas em praça pública e o discurso e a retórica foram duas relevantes ferramentas de solução de controvérsias pelos cidadãos atenienses.

O segundo conceito de cidadania adotado como referencial teórico neste trabalho, o conceito de Hannah Arendt, delineou a cidadania como “o direito a ter direitos”, indicando a democratização dos titulares da cidadania que, a partir de então, passaram a ser todos os seres humanos.

As intensas violações perpetradas durante a Segunda Guerra Mundial promoveram uma intensa mudança na forma com que os seres humanos se relacionavam. Uma das conseqüências das mudanças realizadas no período pós-Segunda Guerra Mundial foi a elaboração de um novo conceito de cidadania, um conceito que não

mais estivesse fundamentado na nacionalidade – atributo que demonstrou sua imensa fragilidade com os atos de cancelamento coletivos e arbitrários.

Hannah Arendt, judia alemã que ficou apátrida por muitos anos, desenvolveu um intenso estudo a respeito da questão e delineou a cidadania como o “direito a ter direitos”, direito este que pertenceria a toda e qualquer pessoa, bastando caracterizar-se como ser humano. Esta mudança conceitual da cidadania marcou um grande avanço no processo de democratização da cidadania.

A expressão “cidadania planetária” foi adotada por Hazel Henderson para registrar que todos os seres humanos têm direitos e deveres, cabendo a eles agirem como pessoas responsáveis por suas escolhas; exercendo os seus direitos e cumprindo os seus deveres; buscando construir soluções para os desafios que se apresentam no cotidiano; contribuindo para a concretização da vida em um planeta sustentável.

O exercício da “cidadania planetária” é um forte instrumento no combate da “cidadania de papel”, expressão cunhada por Gilberto Dimenstein para designar o reconhecimento de direitos tão frágeis quanto o papel e, muitas vezes, restritos ao papel.

A democratização da cidadania permitiu a ampliação do número de seus titulares, tendo a cidadania se estendido a todos os seres humanos, então titulares de direitos e deveres.

Os seres humanos foram reconhecidos internacionalmente como sujeitos de direito em virtude de sua dignidade no período conhecido como de reconstrução dos direitos humanos, consequência dos processos de internacionalização, de universalização e de generalização dos direitos humanos.

Os seres humanos foram internacionalmente reconhecidos como iguais em função da sua dignidade humana, o que marcou a busca pela igualdade formal.

Com o passar do tempo alguns grupos de pessoas foram percebidos como detentores de particularidades que justificariam uma proteção diferenciada, o que resultou no processo de especificação dos direitos fundamentais e na busca pela igualdade material.

O direito à igualdade é um direito fundamental de todos os seres humanos e deve ser respeitado por todos. Deste direito, e do reconhecimento de que os seres humanos são iguais no ponto de partida, mas não no ponto de chegada decorre o

direito à diferença, corolário da igualdade material e protetor da singularidade de cada indivíduo.

A análise do direito à igualdade e do direito à diferença, direitos fundamentais titularizados por todas as pessoas permite a superação do paradoxo aparentemente instalado entre estes dois direitos humanos.

Nas últimas décadas crianças e adolescentes foram reconhecidos juridicamente como peculiares sujeitos de direito em função do seu estágio de desenvolvimento e, em virtude disso, passaram a ser titulares de direitos fundamentais específicos, somados aos direitos fundamentais dirigidos a todos os seres humanos.

A busca pela igualdade material e o processo de democratização da cidadania possibilitaram, dentre outras coisas, que crianças e adolescentes fossem reconhecidos como peculiares sujeitos de Direito, possibilitando a construção de um conjunto de normas específicas a estes seres humanos.

Inúmeros direitos fundamentais foram assegurados às crianças e aos adolescentes nas esferas global, regional e nacional, dentre os quais o direito à educação.

No âmbito internacional os instrumentos internacionais de proteção de direitos humanos elegeram a dignidade humana, atributo de todas as pessoas, como fundamento destes direitos fundamentais.

Na esfera global geral os instrumentos normativos que integram a Carta Internacional de Direitos Humanos reconheceram expressamente o direito à educação como um dever do Estado e um direito fundamental de todas as pessoas.

Neste sentido registramos o artigo XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos e o artigo 13 do Pacto Internacional de Direitos Humanos. Já, no que tange aos instrumentos normativos da esfera global específica voltada para os direitos da criança e do adolescente, destacamos os Princípios V e VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança e artigo 28 da Convenção Sobre os Direitos da Criança.

Paralelamente ao sistema global de proteção dos direitos humanos surgiram sistemas regionais de proteção destes direitos.

Neste sentido registramos que na esfera regional americana o direito à educação também foi elevado à categoria de direito fundamental, conforme se depreende da

leitura dos artigos XII, XXI, XXX e XXXI da Declaração Americana dos Direitos e dos Deveres do Homem, bem como a leitura dos artigos 13, 16 e 19 do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,

No que diz respeito à proteção local brasileira, cumpre destacar que a dignidade humana foi elevada à categoria de princípio constitucional, passando a nortear toda a interpretação do Ordenamento Jurídico brasileiro.

No Brasil, o direito à educação foi reconhecido como um direito fundamental de todas as pessoas, reconhecimento este expresso tanto na Constituição Federal nos artigos 6º e 205 e seguintes; quanto no Estatuto da criança e do Adolescente, especificamente nos artigos 53 a 59.

O Direito também deve ser tratado como uma área do conhecimento humano que se encontra em contato direto com outras áreas do saber humano possibilitando, assim, que os direitos fundamentais previstos em inúmeros instrumentos normativos internacionais e nacionais sejam efetivamente exercidos em sua plenitude.

A previsão do direito à educação, como um direito fundamental de todas as pessoas, em instrumentos normativos representou um avanço na tutela deste direito fundamental, entretanto, a mera previsão não é suficiente.

É preciso que o direito à educação da criança e do adolescente, previsto nas três esferas anteriormente mencionadas, seja exercido de forma a possibilitar a formação de cidadãos planetários.

Apresentamos a proposta de educação comunitária, desenvolvida pela Organização Não-Governamental Cidade Escola Aprendiz, educação esta que por suas particularidades possibilita a formação de cidadãos planetários.

A implantação e o desenvolvimento do Bairro-Escola, sustentados por quatro tecnologias básicas, quais sejam: a Autoformação Local; as Trilhas Educativas, a Agência Comunitária de Notícias; e os Territórios Culturais; possibilitam o desenvolvimento da educação comunitária e a formação de cidadãos planetários, pessoas engajadas na comunidade em que vivem, marcadas pela busca de soluções para os desafios e problemas locais e pela construção de um mundo melhor.

A educação comunitária possibilita o resgate da visibilidade e da cidadania de crianças e de adolescentes em situação de risco social, bem como auxilia na efetivação dos direitos fundamentais destes peculiares sujeitos de Direito.

A experiência de educação comunitária desenvolvida na Vila Madalena pela Cidade Escola Aprendiz é um exemplo prático de que o Direito deve ter o seu fundamento na experiência.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

About UNICEF: who we are. Disponível em: <http://www.unicef.org/about/who/index_introduction.html>. Acesso em: 31 ago. 2010.

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo da História Única**. palestra proferida por Chimamanda Adichie, disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em: 12 maio 2010.

ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Trad. Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALBERNAZ JUNIOR, Victor Hugo e VAZ FERREIRA, Paulo Roberto. Convenção sobre os Direitos da Criança, **Direitos humanos: Construção da Liberdade e Igualdade**, Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, Outubro de 1998.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Los niños refugiados: directrices sobre protección e y cuidado*, 1994.

ALVES, Roberto Barbosa. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 2. ed. Campinas: Papius, 2001.

ALVES, Rubem. **Aprendiz em mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papius, 2004.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. rev., atual. São Paulo: Saraiva, 2004.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Walter Benjamin (1892-1940) In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 133-176.

_____. Karls Jaspers: uma *laudatio* In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 75-85.

_____. Karls Jaspers: cidadão do mundo? In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 67-74.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. A mentira na política. **Crises da república**. 2. ed. Trad. José Wolkman. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 9-48.

_____. Desobediência Civil. **Crises da república**. 2. ed. Trad. José Wolkman. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008. p. 49-90.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. 4. ed. V. XXXIX. São Paulo: Atena Editora.

Balé para Adultos. **A Gazeta**. p. 8, 22 out. 2006.

BAPTISTA. Olívia Cerdoura Garjaka. **Direito de nacionalidade em face das restrições coletivas e arbitrárias**. Curitiba: Juruá, 2007.

_____. **A ruptura da lógica do razoável e os eternos caminhantes: o diálogo entre arte e direito como uma nova forma de construção do saber**. Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BAPTISTA, Olívia Cerdoura Garjaka. **Painel “A arte como instrumento de ensino do direito ambiental”** Apresentado no 8º Seminário de Educação Ambiental no Ensino Superior promovido pela Arcelor Mittal Tubarão, 2008.

_____. Efeito prismático dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Maria Garcia. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. São Paulo, ano 18, n. 72, jul.-set. / 2010. p. 291-320.

_____. **Capital Cultural**. Disponível em:

<<http://dicadecapitalcultural.blogspot.com>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

_____. Nacionalidade: direito fundamental ou ônus invisível?

IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Giardini. (Coord.). **Direitos humanos na ordem contemporânea: proteção nacional, regional e global**. Curitiba: Juruá, 2010, p. 519-532.

_____. **Até Quando?** Disponível em: <<http://www.poetas.capixabas.com.br>> Acesso em: 19 ago. 2010.

BARBOSA, Fábio Colletti. Direitos e deveres. **Folha de S. Paulo**. p. B7, 07 nov. 2010.

BARBOSA, Silvio Henrique Vieira. **Cidadania: a educação que passa pela TV brasileira**. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós Graduação em Jornalismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de teoria do Estado e ciência política**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAXANDALL, Michel. **O olhar renascentista: pintura e experiência social na Itália da Renascença**. Trad. Maria Cecília Preto da Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BEAH, Ishmael. **Muito longe de casa**. Trad. Cecília Giannetti. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2009.

Bibliotecas contam história de seu lugar. **Folha de S. Paulo**. F2, 05 maio 2005.

BIGNOTTO, Newton. Tolerância e diferença. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 61 - 80.
 _____. **Maquiavel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
 _____. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2005.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Globo, 2009.

Brasil: almanaque de cultura popular. ano 9, n. 106. fev. 2008.

BRUNO, Giordano. Sobre o infinito, o universo e os mundos. In: **Os pensadores** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BUENO, Eduardo. **Brasil**: uma História. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CACILHAS, Andreson. Mais de mil menores detidos. **A Tribuna**. p. C1, 22 ago. 2008.

Café com Discurso – O Banquete: O Discurso Amoroso em Platão, palestra ministrada por Júlio Pompeu na Bauhaus Arte, Cultura e Educação no dia 29 de agosto de 2009.

CAMPOS, Maria Malta (Col.) **A qualidade da educação sob o olhar dos professores**. Fundação SM, 2008.

CARASSO, Michel S. **112-382 Eu sobrevivi**. Vitória.

CASTRO, Bartyra Ribeiro Oliveira de. **Alguém que diga: não!** Disponível em: <www.referencia.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2010.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-50.

CENTRO por la justicia y el derecho internacional. **guía para defensores y defensoras de derechos humanos:** La protección de los derechos humanos en el sistema interamericano. San José: CEJIL, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHUECA SANCHO, Ángel G. *La inmigración hoy: entre los mitos y la esperanza del nuevo Derecho Migratorio*. Disponível em: <<http://www.mundojuridico.adv.br>>. Acesso em: 09 jun. 2004.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo, São Paulo: UNICEF/Fundação Educar, 2007.

Coleção folha grandes mestres da pintura: Leonardo da Vinci. Coordenação e Organização Folha de São Paulo. Trad. Martín Ernesto Russo, Barueri, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COMISSÃO Interamericana de Direitos Humanos. **Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos:** Crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: CEJIL, 2004.

Comité Internacional de la Cruz roja, Directrices Generales Inter-Agenciales sobre niños e niñas no acompañados y separados, 2004.

Contando com arte, curso ministrado por Fabiano Moraes e realizado na Tapete Mágico entre os meses de fevereiro e novembro de 2007.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORTE Interamericana de Direitos Humanos. **Crianças e adolescentes:** Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Rio de Janeiro: CEJIL, 2003.

CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política:** para não ser idiota. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010.

COSTA, Natacha. Apresentação. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, v.2, v.3, v.4. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010. p. 2-7.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004.

Curso de literatura infantil: um Brasil de histórias, curso ministrado por Fabiano Moraes e realizado na Tapete Mágico entre os meses de agosto e novembro de 2007.

Curso de história geral da arte I, ministrado por Renato Brolezzi no Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 04 de março e 29 de abril de 2008.

Curso Processo criativo ministrado por Charles Watson, realizado na **Bauhaus Educação, Cultura e Arte** nos dias 2, 3 e 4 de outubro de 2008.

CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

DA VINCI, Leonardo. **Sátiras, fábulas, aforismos e profecias**. Org. e Trad. Rejane Bernal Ventura. São Paulo: Hedra, 2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1989.

DANIELA, Carla. Mulheres aderem ao estilo colorido das unhas de Rakelli. **A Gazeta**. p. 7, 20 ago. 2008.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. **Criatividade e grupos criativos**. Trad. Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELLORE, Maria Beatriz Pennachi. Convenção dos Direitos da Criança. In ALMEIDA, Guilherme Assis de; PERRONE-MOISÉS, Cláudia (coords.). **Direito internacional dos direitos humanos**. São Paulo: Atlas, 2002.

DI GIORGI, Flávio Vespasiano. Benjamin e a militância da memória. *In*: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2009.

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. s/ data.

DJRDRJAN, Tatiana Bello; TAKAHASHI, André da Silva; GARCIA, Angelita. Intersetorialidade no Bairro-Escola: rede como método de desenvolvimento local. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010. p. 33-53.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. 7. Ed. Campinas: Papirus. 2003.

_____. **Cidadão de papel**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **O mistério das bolas de gude**: histórias de humanos quase invisíveis. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. *In*: KLOTZEL, Ruth (Coord.) **100 muros**: a reinvenção da rua. São Paulo: Estúdio infinito, 2003. p. 11.

_____. Se você estiver com dor de dente. **Folha de S. Paulo**. 23 ago. 2009.

_____. A Bolsa Família 2.0. **Folha de S. Paulo**. p. C10. 11 jul. 2010.

_____. Papai Lula, mamãe Dilma, titio Serra. **Folha de S. Paulo**. p. C8, 22 ago. 2010.

_____. Vale-tudo. **Folha de S. Paulo**. p. C6, 07 nov. 2010.

DINIZ, Almachio. **Direito internacional privado**. São Paulo: Livraria Manuel Alves, 1923.

Direito Humano à Educação. Disponível em:

<http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_docman&Itemid=125>.

Acesso em 11 nov. 2010.

DIRIE, Waris, MILLER, Cathleen. **Flor do deserto**. Trad. Ricardo Lísias. São Paulo: Hedra, 2001.

DOWBOR Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. Disponível em:

<www.dowbor.org/06edulocal.doc>. Acesso em: 04 nov. 2010.

DOWDEN, Ken. **Os usos da mitologia grega**. Trad. Cid Knipel Moreira. Campinas: Papirus, 2004.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUBY, Georges (Org.). **História da vida privada 2**: da Europa Feudal à Renascença. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EISENSTEIN, Evelyn. In: n: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

ETTINGER, Elzbieta. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**. Traduzido por Mario pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FABIAN, Alejandro Fabian. **Raio de luz sobre um período de trevas**. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/151/liidmed.htm>> Acesso em: 1 maio 2009.

Família responsável, comunidade consciente, filhos saudáveis. Campanha Estadual de enfrentamento ao abuso sexual de Crianças e adolescentes. Governo do Estado do Espírito Santo.

FARNESI, Luciana. Quem lê um conto... **Revista Você S.A.**, São Paulo, edição 73, p. 60–63, 2004.

FERRARI, Márcio. Repensar a História: rever a criança **Revista Nova Escola**. Ed. 222. São Paulo: Abril, maio 2009.

FERREIRA, Lucie. Freire no palco. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento. Ano 13 n. 159. p. 56-57, jul. 2010.

FICINO, Marsílio. *Three books of life. Medieval & Renaissance texts & studies*: Arizona, 1998.

FORBES, Jorge. **Os perigos de tudo poder**. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/artigo-publicado-na-revista-psique-n-54-junho-2010.html>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

FORBES, Jorge. **Psicanálise do homem desbussolado**. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/psicanalise-do-homem-desbussolado-artigo-psique.html>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p.167-189.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora. 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

Gaceta n. 26, ano 2006. Disponível em: <[http://cejil.org/publicaciones/gaceta - n%C2%BA-26-los-derechos-de-los-ninos-y-las-ninas-avances-y-desafios-del-sistema-inte](http://cejil.org/publicaciones/gaceta-n%C2%BA-26-los-derechos-de-los-ninos-y-las-ninas-avances-y-desafios-del-sistema-inte)>. Acesso em: 18 nov. 2010.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GARCIA, Maria. O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas. **Revista Mestrado em Direito**. Direitos Humanos Fundamentais. Osasco, ano 8, n. 1, 2008, p. 255-266.

_____. Direitos humanos e a constitucionalização do direito internacional: o direito/ dever de ingerência. **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais**. n. 8. p. 76-94.

_____. O efeito prismático dos direitos humanos: a expressão circular do homem vitruviano e os direitos humanos das vítimas. **Revista Mestrado em Direito**. Direitos Humanos Fundamentais. Osasco, ano 8, n. 1, 2008, p. 255-266.

_____. Torres Gêmeas: as vítimas silenciadas. O Direito internacional entre o caos e a ordem. A questão cultural no mundo globalizado. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. Ano 14, n. 55, abr.- jun. / 2006, p. 327-340.

GARCIA, Maria. Juventude e violência: a maioria penal e a ética da responsabilidade. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. Ano 16, n. 62, jan.-mar. / 2007, p. 240-266.

_____. Estado laico e Estado a-ético: embriões humanos e o princípio da dignidade da pessoa humana no Estado democrático de Direito. O direito constitucional à vida (art. 5.º, *caput*, da CF/88). **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. Ano 16, n. 64, jul.- set. / 2008, p. 245-257.

_____. Direitos humanos e a constitucionalização do direito internacional: o direito/ dever de ingerência. **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais**. n. 8, p. 76-94.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia: A Antiguidade Clássica I.** 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

GLEISER, Marcelo. **Criação imperfeita: cosmo, vida e o código oculto da natureza.** Rio de Janeiro: Record, 2010.

GROENINGA, Gisele Câmara. Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias; ZIMERMAN, David. (Org.) **Aspectos psicológicos na prática jurídica.** Campinas: Millenium Editora, 2007.

GUERRA, Bernardo Pereira de Lucena Rodrigues. **Direito internacional dos direitos humanos: nova mentalidade emergente pós-1945.** Curitiba: Juruá, 2006.

HENDERSON, Hazel. **Transcendendo a economia: uma visão integrada dos paradigmas emergentes transformando, pela essência, nossa concepção de governo, política, educação, empresa, trabalho e vida em sociedade.** Traduzido por Merle Scoss. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. **Construindo um mundo onde todos ganhem: a vida depois da guerra da economia global.** Traduzido por Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **Além da globalização: modelando uma economia global sustentável.** Traduzido por Maria José Scarpa. São Paulo: Cultrix, 2007.

HERSEY, John. **Hiroshima.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1919.** Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo.** Editora Globo, 2007.

_____. **A situação humana.** Traduzido por Lya Luft. 4. Ed. São Paulo: Globo. 1992.

I Curso de Direito Internacional dos Refugiados para Professores Universitários, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) com o apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e do Núcleo de Direitos Humanos do Departamento de Direito da PUC-Rio, entre os dias 10 e 14 de dezembro de 2007.

IGNATIEFF, Michael. **O ataque aos direitos humanos**. Trad. Leonora Maia Novaes.

IKEDA, Daisaku; HENDERSON, Hazel. **Cidadania planetária**: seus valores, suas crenças e suas ações podem criar um mundo sustentável. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2005.

Informe sobre la situación de los derechos humanos en Brasil (1997).

Disponível em: <http://www.cidh.org/countryrep/Brasesp97/capitulo_5.htm>.

Acesso em: 18 nov. 2010.

IWASSO, Simone. Estímulo em excesso gera criança com males de adulto. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. A24, 20 set. 2009.

JAKOBS, Günter, MELIÁ, Manuel Cancio. **Direito penal do inimigo**: noções e críticas. Traduzido por André Luiz Callegari e Nereu José Giacomolli. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

JARETA, Lucie. A fórmula do ambiente saudável. **Revista Escola Pública**. São Paulo: Editora Segmento. Ano 3 n. 13. p. 20-30, jan/fev. 2010.

JOHNSON, Patricia Altenbernd. **On Arendt**. Califórnia: *Wadsworth/ Thomson Learning*, 2001.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no Ordenamento Jurídico Brasileiro**. São Paulo: Método, 2004.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2002.

KELIAN, Lilian. As tecnologias da pesquisa-ação comunitária. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1, Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010. p. 21-32.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KRISTEVA, Julia. **O gênio feminino tomo I**: a vida, a loucura, as palavras Hannah Arendt. Rio de Janeiro, Rocco, 2002.

KERTÉSZ, Imre. **Eu, um outro**. Trad. Sandra Nagy. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

KLOTZEL, Ruth (Coord.) **100 muros: a reinvenção da rua**. São Paulo: Estúdio infinito, 2003.

KLÜGER, Ruth. **Paisagens da memória**. Trad. Irene Aron, São Paulo: Editora 34, 2005.

La infancia y sus derechos em el sistema interamericano de protección de derechos (segunda edición) Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/countryrep/Infancia2sp/Infancia2cap2.sp.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

LAFER, Celso. Posfácio: Hannah Arendt: Vida e Obra In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Traduzido por Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 233-249.

_____. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAFER, Celso. **A Política e a Condição Humana**. Texto publicado como posfácio de **A condição humana**. (ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 341-352).

_____. **A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a05.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2010. p. 55-65.

LEÃO, Danuza. O bem maior. **Folha de S. Paulo**. p. C2, 22 ago. 2010.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. São Paulo: Editora Método, 2003.

LINDGREN ALVES, José Augusto. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

_____. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.

LINDGREN ALVES. Fragmentação ou recuperação. In: **Revista Política Externa**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 9-19, set./nov. 2004.

LOBATO, Monteiro. A criança é a humanidade de amanhã. In: AB'SÁBER, AZIZ. **Leituras indispensáveis 2**, São Paulo: Ateliê Editorial, 2010. p. 71-76.

MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Traduzido por Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **A biblioteca à noite**. Traduzido por Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. Traduzido por Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Ilíada e Odisséia de Homero**: uma biografia. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Zahar, 2008.

MARTINS, Ana Rita. Recanto do saber. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, abril 2009.

MATOS, Gislayne Avelar; Inno Sorsy. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Mattos, Laura. Dança de *strippers* é a nova onda de academias comportadas. **Folha de S. Paulo**. 02 dez. 2007.

MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1988.

MARTINS, José de Souza. A chuva que faz o mar. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. J3 Caderno Aliás, 30 maio 2010. p. 75-79.

MAZZARI, Marcus Vinicius Mazzari. Nota Introdutória. In BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2009.

MEDEIRO FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-Escola**: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da cidade escola aprendiz para integrar escola e comunidade. São Paulo: Tempo D'Imagem. 2005.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de Mello, **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3.ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

MENEZES, Luis Carlos. O aprendizado das lições ocultas. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 114, maio 2008.

MILESI, Rosita. Por uma nova lei de migrações: a perspectiva dos direitos humanos. In: **Refúgio, Migrações e Cidadania**, Caderno de Debates 2, ago 2007.

MIRANDOLA, Giovanni Pico Della. **Discurso sobre a dignidade do Homem**. Tradução por Maria de Lourdes Sirga. Lisboa: Edições 70, 1998.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAES, Vinícius de. **Operário em construção**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87332>> Acesso em: 30 jun. 2010.

MORALES, Alfredo. **O melhor da arte do Renascimento 1**. Lisboa: G&Z Edições.

MOREIRA, Ivy. Formação de Jovens Agentes Comunitários **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010. p. 54-74.

NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-158.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

NETTO, Samuel Pfromm. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, 4ª ed. rev., aum., e atual. Por Paulo Lúcio Nogueira Filho. São Paulo: Saraiva, 1998.

O direito de aprender. Direção: Gabriela Leite. Produção: Marcelo Zimmermman. São Paulo: UNICEF/ Cipó Produções. 1 DVD.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. Trad. Heitor Aquino Ferreira. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

_____. **1984**. 29. ed. Trad. Wilson Velloso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

OSORIO, Fernando. Introdução. In: OSORIO, Fernando. (Comp.) ***Ejercer la autoridad: un problema de padres e maestros***. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2009.

OTT, Hugo. **Martin Heidegger: a caminho da sua biografia**. Traduzido por Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Editora Campis GmbH, 1988.

PACHECO, José. Múmias pedagógicas. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, Ano 13 n. 159. p. 22, jul. 2010.

PACIOLI, Luca. ***Divina proportione***. Fac-símile. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Traduzido por Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005.

PLATÃO. **O banquete**. 2. Ed. Traduzido por Albertino Pinheiro, Bauru: Edipro, 2007.

PIMENTEL, Silvia. Educação, Igualdade e Cidadania: a contribuição da Convenção CEDAW/ ONU. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 305-323.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. Ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Direitos humanos e justiça internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectiva global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.).

Igualdade, diferença e direitos humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 47-76.

_____. **A indivisibilidade dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 9 jun. 2004.

_____. **Pós 2001: era dos direitos ou do terror?** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 9 jun. 2004.

PIOVESAN, Flávia. **O sistema internacional dos direitos humanos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 09 jun. 2004.

_____. **O direito internacional dos direitos humanos e a redefinição da cidadania no Brasil**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004.

_____. **Perspectivas para uma justiça global**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 09 jun. 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Império do direito X a força do império**. Disponível em: <[http://andrepastos.com.br/materias/detalhe.php?id=1052315668&tema="](http://andrepastos.com.br/materias/detalhe.php?id=1052315668&tema=)>. Acesso em: 06 jan. 2006.

_____. **A globalização e seus efeitos excludentes: serão respeitados os direitos humanos nos próximos 50 anos?** Disponibilizado em: <<http://www.iedc.org.br/publica/dialogando/piovesan.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2006.

_____. A história de um combate sem fim. **O Estado de S. Paulo**, p. J5, 14 dez 2008.

PIOVESAN, Flávia; FLORES, Joaquin Herrera. Pobreza, multiculturalismo e justiça social. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A3, 27 jul. 2004.

POLATO, Amanda. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 26-30, jun.-jul. 2008. p. 26-30.

POSNER, Richard A.. *Economic analysis of law*. 6. ed. Aspen Publisher, 2003.

RACY, Sonia. Superavit de atenção: é em frente a um aparelho de TV que as crianças gastam boa parte de seu dia. **Tam nas nuvens**. p. 42.

Rainha Rania, da Jordânia, visita projeto apoiado pelo UNICEF em São Paulo, para promover educação de qualidade no Brasil. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_13513.htm>. Acesso em: 12 jul. 2010).

RIBEIRO, João Ubaldo. Pão e Circo. **O Estado de S. Paulo**. p. D3, 07 set. 2008.

REGULES, Maria Paula Patrone. Ivy. O projeto pedagógico do bairro: a experiência do desafio Max. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.2. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010. p. 21-46.

REINA, Eduardo; BURGARELLI, Rodrigo. Autoexibição de adolescentes na web ganha audiência e desafia autoridades. **O Estado de São Paulo**. p. C1, 01 ago. 2010.

Relatoria sobre os direitos da infância. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Ninez/default.htm>> Acesso em: 18 nov. 2010.

Relatoria sobre os direitos da infância. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Ninez/funcionessp.htm>> Acesso em: 18 nov. 2010.

Relatório Aprendiz 2010.

Relatório sobre castigo corporal e os direitos humanos das crianças e adolescentes. Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/pdf%20files/CASTIGO%20CORPORAL%20PORTUGUES.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2010).

Recomendação Geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument)>. Acesso em: 11 nov. 2010.

Recomendação Geral nº 11 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

Recomendação Geral nº 13 do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)>. Acesso em 10 nov. 2010.

Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos Sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil. Disponível em: <<http://www.cidh.org/countryrep/brazil-port/indice.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

Relatório Mundial da UNESCO: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Disponível em: < **Direito Humano à Educação.** Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_docman&Itemid=125>. Acesso em 11 nov. 2010.

REZEK, José Francisco. **O Direito Internacional no século XXI:** textos fundamentais. São Paulo: Saraiva, 2002.

RIZINNI, Irene; RIZINI, Irma; MUNOZ-VARGAS, Monica; GALEANO. *Brazil: a new concept of childhood*. In BLANC, Cristina Szanton. (Org.) **Urban Children in distress**. Gordon and Breach, 1994.

RIZZO, Sérgio. Na trilha do Educando. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, Ano 13 n. 159. p. 24-36, jul. 2010.

ROSA, Stela. Do muro para a ponte. **A Folha de S. Paulo**. p. 04-06, 26 abr. 2005.

SANTOS, Aloysio Vilarino dos. **A defesa da constituição como defesa do Estado**: controle de constitucionalidade e jurisdição constitucional. São Paulo: RCS Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427 – 458.

_____. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 3 – 43.

SARAMAGO, José. *Democracia y universidad*. Madri: Editorial Complutense. 2010.

SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v. 2. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010. p. 6-18.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Trad. Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Sobre a brevidade da vida**. Trad. Lúcia Sá Rebello, Hellen Itanajara Neves Vranas e Gariel Nocchi Macedo. Porto Alegre: L&PM. 2008.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14. ed., Traduzido por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Seminário Estadual do 3º Prêmio Objetivos do Milênio Brasil, realizado no **Auditório do Hotel Radisson** no dia 11 de setembro de 2009.

Seminário a cidade reinventa a escola, realizado na **Escola da Vila** no dia 24 de setembro de 2010.

SENNET, Richard. **Autoridade**. 14. ed., Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SHAH, Saira. **A filha do contador de histórias: uma jornada aos confins do Afeganistão**. Traduzido por Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. (Coord.) **O Direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, Antônio Carlos do Amaral; CURY, Munir. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2004.

SINGER, Helena. Pesquisa--ação comunitária: definição e características. **Coleção tecnologias do bairro-escola**. v.1. Caderno oferecido por Helena Singer, da Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2010. p. 8-20.

SODER, José. **Direitos do homem**. São Paulo: Atlas, 1960.

SÓFOCLES. **A trilogia tebana**. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Cury. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SOLARI, Ubaldino Calvento. In: CURY, Munir; MARÇURA, Jurandir Norberto; GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

SOLDATELLI, Maria Isabel dos Santos. **Adolescentes em risco social: a expressão dos processos de identificação no método de Rorschach**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPITZCOVSKY, Celso, **Direito Administrativo**. 7. ed. São Paulo: Editora Damásio de Jesus.

STRENGER, Irineu. **Direito internacional privado**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**. Trad. Caio Meira. 2. Ed. Difel: Rio de Janeiro, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2009.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado; PEYTRIGNET, Gérard; SANTIAGO, Jaime Ruiz De **As três vertentes da proteção internacional da pessoa Humana: Direitos Humanos, Direito Humanitário, Direito dos Refugiados**, Disponível em: <www.icrc.com>. Acesso em: 01 out. 2006.

VARELLA, Dráuzio; NICOLELLIS, Miguel; com a mediação de DIMENSTEIN, Gilberto. **Prazer em conhecer: a aventura da ciência e da educação**. São Paulo: Papirus, 2008.

VARESE, Luis. Três elos da corrente dos direitos humanos. In: **Refúgio, Migrações e Cidadania**, Caderno de Debates 1, jun. 2006.

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 5. ed. São Paulo: Difel, 1986.

VERNANT, Jean Pierre. **Mito e sociedade na Grécia Antiga**. Trad. Myriam Campello. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

VERNANT, Jean Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia Antiga**. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VITRUVIUS. *The ten books on architecture*. Trad. Morris Hicky Morgan, New York: Dover Publications, 1960.

WERTHEIN, Jorge. *In*: KLOTZEL, Ruth (Coord.) **100 muros**: a reinvenção da rua. São Paulo: Estúdio infinito, 2003. p.7.