PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Nilda da Silva Pereira

Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Nilda da Silva Pereira

Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação: Currículo, sob a orientação do professor doutor Alípio Márcio Dias Casali.

SÃO PAULO
2012

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

A quem tem exigência de libertação!

AGRADECIMENTOS

A todos e todas que contribuíram para a construção desta tese.

Em especial ao professor doutor Alípio Márcio Dias Casali, orientador.

Ao Arnor da Silva Ribeiro pela paciência e revisão.

Aos/às professores/as participantes da banca de qualificação: Branca Jurema Ponce, Daniel Pansarelli, Flávia Piovesan, Lucimar Rosa Dias, Mário Sérgio Cortella e Frei Márcio Costa.

Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida

Nilda da Silva Pereira

RESUMO

O objetivo da tese é investigar a ética pensada por Enrique Dussel como possibilidade curricular voltada para o ensino dos direitos humanos. Procura defender o ensino em direitos humanos na educação básica. Toda a explicitação pedagógica dos direitos humanos se embasa na Ética da libertação, uma ética crítica e da vida. Analisamos teoricamente projetos de escolas selecionados por meio do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, edições 2008 e 2010, promovido pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil. Acreditamos que essas iniciativas são boas referências brasileiras de propostas de educação em direitos humanos na educação básica. Esses projetos são exemplos concretos de que escolas do Brasil estão construindo educação em direitos humanos. Para desenvolver a análise, destacamos dos projetos os conteúdos trabalhados; por que eles surgiram; quais foram as necessidades concretas que levaram a suas elaborações; os processos de fundamentação teórica; como foram desencadeadas as atividades; seus resultados rumo à transformação; e, por fim, relacionamos as ações desenvolvidas com a práxis libertadora, ligada à ética da vida. A tese propicia ajuda à escola no sentido de adotar a ética como reflexão necessária, auxiliar nas discussões sobre violência, justiça, racismo, solidariedade, ética etc., despertando os(as) alunos(as) para o exercício da cidadania e atenção aos direitos humanos. A pesquisa é de base qualitativa, uma investigação teórica da ética/moral do filósofo Enrique Dussel.

Palavras-chave:
educação - direitos humanos - currículo - Ética da libertação

Human rights and the curriculum from the ethics of life

Nilda da Silva Pereira

ABSTRACT

The aim of the thesis is to investigate the ethics as thought by Enrique Dussel as a curricular possibility for teaching human rights. It seeks to defend human rights teaching in basic education. All the pedagogic explicitness of human rights is based upon the Ethics of liberation, a critical ethics and a life ethics. We analyzed theoretically school projects selected through the National Award for Education, 2008 and 2010 editions, promoted by the Brazilian Ministry of Education, and Special Secretariat for Human Rights of Presidency of Republic of Brazil. We believe that these initiatives are good references about Brazil's education proposals on human rights in basic teaching. Those projects are concrete demonstrations that brazilian schools are building education in human rights. To develop the analysis, we highlight the contents of the projects worked; why they came; what were the real needs that led to its elaborations; theoretical processes; how the activities were launched; the results towards the transformation; and finally, relate the actions taken with the liberating praxis, linked to the ethics of life. The thesis provides aid to school in order to adopt ethics as a necessary reflection, to assist in discussions about violence, justice, racism, solidarity, ethics, etc., awakening the students for the exercise of citizenship and attention to human rights. The research is one of qualitative basis, a theoretical investigation of the ethics/morals from the philosopher Enrique Dussel.

Key-words.

education - human rights - curriculum - Ethics of liberation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **10**

Capítulo 1

A FALTA DE EFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS..... **17**

1.1DESIGUALDADE ECONÔMICA **17**

1.2 DESIGUALDADES RACIAIS **26**

1.3 DESIGUALDADES DE GÊNERO **32**

1.4 PROBLEMÁTICAS DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES **40**

1.5 DIFICULDADES DE POSITIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL..... **49**

Capítulo 2

A DIGNIDADE HUMANA E OS DIREITOS NELA INSCRITOS **68**

2.1 SISTEMAS MÍSTICOS E RELIGIOSOS **71**

2.2 CONFIGURAÇÃO DOS DIREITOS PELAS LEIS..... **81**

Capítulo 3

ÉTICA DA VIDA COMO FUNDAMENTO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS **118**

Capítulo 4

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS..... **149**

4.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL **150**

4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL..... **170**

Capítulo 5

CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA ÉTICA DA VIDA **184**

5.1 EDUCAR PARA IGUALDADE RACIAL **189**

5.2 GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL **218**

5.3 DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE **229**

5.4 A LUTA PELA TERRA **238**

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **244**

FONTES..... **251**

BIBLIOGRAFIA **253**

ANEXOS **283**

ANEXO A
CONGRESSO INFANTIL "CRIANÇA: VIDA" – 2008 ..... **284**

ANEXO B
PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – 2008 ..... **295**

ANEXO C
PROJETO FÓRUM DE ENFRENTAMENTO AO ABUSO E À EXPLORAÇÃO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ARACATI- CE – 2008 ..... **306**

ANEXO D
PROJETO HOMOFOBIA, LESBIFOBIA E TRANSFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR – 2010 ..... **316**

ANEXO E
IDENTIDADE E INCLUSÃO SOCIAL **322**

ANEXO F
(RE)LENDO O MUNDO PELAS HISTÓRIAS DE VIDA: O MEMORIAL DO ASSENTAMENTO 30 DE MAIO – 2008 ..... **339**

ANEXO G
UM AYÊ NAGÔ, UM EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL – 2010 ..... **347**

ANEXO H
875 BN **352**

INTRODUÇÃO

Iniciei minha caminhada como professora em 1985 no Curso Habilitação Específica para o exercício do magistério da 1ª a 4ª séries. Àquela época comecei as leituras de Paulo Freire – ***Pedagogia do oprimido***, ***Educação*** *como prática da* ***liberdade*** – e ***Batismo de sangue*** de Carlos Alberto Libânio Christo (Frei Betto) esses dois autores me estimularam a entrar na militância política, ser crítica e ter bom empenho profissional. Eles me despertaram o interesse de sair do senso comum, de acreditar e lutar por uma sociedade mais justa. O professor Paulo Freire me despertou o interesse pela leitura. Seus textos eram para mim reflexivos e apaixonantes. Passei a me indignar com a desumanização imposta pelo capitalismo (PEREIRA, 2006, p.9).

Quando ingressei no Curso de Filosofia tive a oportunidade de iniciar as leituras sobre a Filosofia da Libertação na América Latina, do filósofo Enrique Dussel. As militâncias políticas que vivenciamos na década de 1980 tinham tudo a ver com a Filosofia da Libertação. Depois de me licenciar em filosofia, acabei me afastando das leituras de Dussel. No Curso de Especialização em Fundamentos da Educação passei a estudar Antonio Gramsci, Karl Marx, os teóricos da educação como Dermeval Saviani, Emilia Ferreiro, Piaget e outros. Com minha entrada no movimento negro na década de 1990 delineei os estudos nas questões raciais.

Entrei para o Mestrado em Educação: currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação do professor doutor Mário Sérgio Cortella, em 2004, e lá voltei a estudar a filosofia de Enrique Dussel. Os professores Mário Sérgio Cortella e Alípio Casali proporcionavam e orientavam nestes estudos. Fiquei intensamente interessada no desenvolvimento da sua ética (ética de Dussel), a ética libertação, a ética da vida, que liberta e zela pela produção, reprodução e

desenvolvimento da vida. Trata-se de uma ética crítica, e não de uma ética totalitária, que nega o *Ser* em processo de exclusão. Nos estudos mais aprofundados sobre Filosofia da Libertação, prioritariamente da ética, moral e da pedagógica dusseliana, explicitadas no capítulo 3 e 5, passei a acreditar que poderíamos ajudar a enriquecer o currículo da educação direitos humanos a partir da ética da vida. Os direitos humanos podem ser construídos pelos fundamentos da ética transformadora e libertadora e não a partir de conteúdos apolitizados de cidadania cívica dos direitos humanos do ponto de vista legalista que reproduzem e mantêm o estado autoritário, numa totalidade opressora.

As dificuldades das construções de uma educação em direitos humanos processam-se na absorção ideológica dominante proporcionada por boa parte dos/as professores/as em sala de aula. Uma preocupação necessária porque a maioria das propostas de aula, cidadania, ética, filosofia e direitos humanos compartilha com a idéia de que esses conteúdos são ensináveis a partir de uma ou outra razão e de conceituações pessoais, individuais, do que é bom ou ruim, ou então de obter somente respostas para a seguinte pergunta: como devo agir perante os outros? Sem uma leitura radical da realidade opressora, educadores/as acabam fazendo a crítica pela crítica e passando sua noção pessoal de bem e de mal, fortalecendo a alienação das crianças, adolescentes e jovens. A reflexão que é fundamental na educação, elenca Saviani (1986, p. 24), exige de nós sistematização, radicalidade e visão de conjunto em relação aos problemas que enfrentamos. Os problemas exigem leituras amplas em lugar do caráter subjetivo.

> Apresentar uma linha igualitária de pensamento como a detentora da certeza do bom caminho é o melhor resumo do que seja alienação. E é justamente isso que muitos professores levam a termo nas aulas de filosofia atualmente. Em nome de um despertar crítico, o aluno se afunda num mar de certezas únicas, unilaterais, iguais, que desrespeitam a própria tarefa da filosofia, bem como o prepara para uma atuação alienante no mundo (FRANKLIN, 2009, 136).

A vida humana é o conteúdo da ética da vida. Os pressupostos teóricos dessa ética poderiam contribuir com a formação de docentes e educandos/as mais críticos/as, capazes de refletir sobre a realidade e buscar seu protagonismo, vendo a possibilidade de lutar por uma sociedade menos excludente, seja no plano econômico, seja no social, político e cultural. O exercício da crítica é fundamental para a ética da libertação.

Com essas reflexões delimitamos o objetivo da pesquisa: investigar a ética da vida, transformado-a como fundamento e possibilidades curriculares voltadas para o ensino dos direitos humanos na educação básica. Buscamos na ética e moral dusseliana os fundamentos para um currículo em direitos humanos e explicitamos a ética da vida como possibilidade curricular em educação dos direitos humanos, principalmente na educação básica das crianças, adolescentes e jovens.

Utilizamos como dados empíricos os projetos das escolas de educação em direitos humanos apresentados e selecionados pelo Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos (2008 e 2010), promovido pelo Ministério da Educação e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil. O concurso bienal apresenta propostas de educação em direitos humanos de todo o Brasil e está categorizado pelas seguintes práticas: secretarias de educação na construção da educação em direitos humanos; educação em direitos humanos na escola; formação, pesquisa e extensão universitária em educação voltada aos direitos humanos; e sociedade na educação em direitos humanos.

Analisamos teoricamente os projetos das escolas selecionados pelo Prêmio porque acreditamos que eles são boas referências brasileiras de propostas de educação em direitos, no ensino da educação básica. Esses projetos são exemplos concretos de que as escolas do Brasil, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas na consolidação dos direitos, vêm persistindo na concretização da educação voltada para os direitos da pessoa humana. Para desenvolvermos a análise, destacamos dos projetos: os conteúdos trabalhados; porque eles surgiram; quais foram as necessidades concretas que levaram suas elaborações; os processos de fundamentação teórica; como foram desencadeadas as atividades; seus resultados rumo à transformação; e por fim relacionamos as ações desenvolvidas com a práxis liberadora, ligada à ética da vida. Nessa abordagem qualitativa “o conhecimento não se reduz que a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2008, p. 79). Sob esse fundamento, procuramos manter presente o processo dialético, ou seja, valorizando sempre a dinâmica da contradição dos fatos e o sujeito histórico, criador e transformador da realidade. Tendo em mente que nada é neutro, as pessoas e suas ações têm haver com a

estrutura sociopolítica e econômica historicamente formada. A análise conta com as elaborações da educação libertadora de Paulo Freire. O postulado pedagógico, a conscientização de Freire compõem a ética da libertação. A tese tem uma longa caminhada teórica, explicitada à luz da ética da vida, em defesa de um currículo voltado para o ensino dos direitos humanos. As produções e prática de educação em direitos humanos fortalecem cada vez mais as construções de um currículo fundamentado na ética da vida. Os argumentos refutativos que utilizamos se alimentam na crença de que toda construção teórica reveste-se de críticas, de argumentos e contra-argumentos.

A falta de efetividade dos direitos humanos é o primeiro capítulo da tese. Começamos pela materialidade e pela vida negada, demonstrando que a falta de efetividade dos direitos humanos se funda no desrespeito ao outro pela ética da cultura hegemônica contemporânea, que mundialmente vem causando sofrimentos aos pobres, indígenas, populações negras, mulheres, crianças e adolescentes. As políticas públicas nos procedimentos do mundo globalizado regulamentam o social com decisões transnacionais e mercadológicas. O mercado torna-se motor das políticas e da vida das pessoas em suas mais remotas comunidades. Fizemos uma leitura mais elaborada. Optamos por colocar em todas as nossas análises o recorte de classe, abordando as desigualdades econômicas, raça, gênero e algumas problemáticas vivenciadas pelas crianças e adolescentes. Fechamos o capítulo abordando as dificuldades de positivação dos direitos humanos no Brasil cuidando para apresentar também as conquistas destes direitos.

No segundo capítulo enfatizamos *a dignidade humana e os direitos nela inscritos* discutimos a construção embrionária dos direitos divino e natural, além de seus processos conflituosos de consolidação em direitos de fato humanos, nos campos econômico, social, cultural e político. Recorremos aos sistemas místicos e religiosos para compreender as suas defesas dos direitos humanos e contradições na história. Tecemos críticas relativas à falta de criticidade e ao descumprimento com a materialidade de algumas religiões.

No item dois, *configuração dos direitos pelas leis*, vimos, em parte, os sistemas das leis pelas civilizações orientais e suas construções dos sistemas éticos e de direitos. Em relação ao Ocidente, delimitamos as nossas compreensões nos marcos legais e culturais dos planos políticos/filosóficos ao longo da história na

construção das leis e dos direitos, sempre dependentes das forças hegemônicas que foram historicamente se consolidando. Recorremos às Cartas e as Convenções para o acompanhamento dos fatos jurídicos.

No terceiro capítulo tratamos da *ética da vida como fundamento para a educação em direitos humanos*. De acordo com Dussel, a filosofia moderna se apropriou da grega e construiu a hegemonia eurocêntrica que vem se perpetuando numa totalidade dialética excludente. Então rapidamente mostramos como se deu essa apropriação em Georg Wilhelm Hegel e Martin Heidegger, destacando suas novas elaborações dialéticas. Também recorremos a Emmanuel Lévinas para entendermos o reposicionamento da categoria o Outro, as discussões sobre a exterioridade e proximidade que Dussel problematiza na Filosofia da Libertação. Salientamos as refutações de Dussel a Lévinas e destacamos a construção do *método analético* dusseliano. Munida de criticidade, a *analética* afirma a exterioridade e supera a totalidade excludente e a dialética negativa:

> El método del que queremos hablar, el ana-léctico, va más allá, más arriba, viene desde un nivel más alto (aná-) que el del mero método dia-léctico. El método dia-léctico es el camino que la totalidad realiza en ella misma; desde los entes al fundamento y desde el fundamento a los entes. De lo que se trata ahora es de un método (o del explícito dominio de las condiciones de posibilidad) que parte desde el otro como libre, como un más allá del sistema de la totalidad; que parte entonces desde su palabra, desde la revelación del otro y que con-fiando en su palabra obra, trabaja, sirve, crea. El método dialéctico es la expansión dominadora de la totalidad desde sí; el pasaje de la potencia al acto de «lo mismo». El método analéctico es el pasaje al justo crecimiento de la totalidad desde el otro y para «servir-le» (al otro) creativamente (DUSSEL, 1974, p. 182).

A totalidade ontológica do pensamento dominador, fundamentada em sim mesma, é neutra, nega o Outro e o exclui produzindo a *vítima*. Trouxemos o conceito de vítima fortemente exigente de libertação.

> Afirma, además, que el contenido concreto del proyecto de la liberación no se puede formular ni desde la filosofía, ni desde una ética de la liberación, sino em último término a partir de las víctimas mismas en el proceso de su propia autodeterminación cultural. Es en función de este proyecto que la filosofía-ética de la liberación desempeñaría un papel muy importante (YORI, 2001, p. 46).

Para discutirmos a moral recorremos a Karl-Otto Apel que afirma: na solidão na há moral-formal. A moral-formal só pode se consolidar na comunicação coletiva

dos sujeitos. Assim o solipsismo da ética kantiana é refutado pela ética do discurso de Apel pela ação comunicativa dialógica. É nesse campo que a linguagem adquire racionalidade e validade. Os acordos entre os sujeitos na comunidade de comunicação dão validade às normas**.**

A comunidade de comunicação com o seu tecimento dialógico é demasiadamente importante para a ética da libertação. Mas, Apel não atrelou o princípio moral-formal intersubjetivo, da ética do discurso, com o principio material, a vida concreta do sujeito comunitário. Para Dussel a ética da vida não pode deixar de desconsiderar a materialidade concreta do sujeito concreto. A moral-formal-crítica se assegura pela consensualidade crítica das vítimas e tem como fim o desenvolvimento da vida. Finalizamos esse capítulo dissertando como, diante da assoberbada falta de direitos e à luz da ética da libertação, podemos construir os novos direitos humanos. A vítima rompe com o consenso porque seu direito não está incluso nos direito positivos.

O quarto capítulo trata *da educação e os direitos humanos.* Entramos no campo da educação afirmando-a como um direito humano fundamental**.** O direito à educação é um direito humano essencial, constituinte da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Descrevemos as lutas para a manutenção destes direitos numa hegemonia capitalista, excludente e autoritária. Elencamos a difícil construção dos direitos humanos no Brasil. Nossa intenção foi mostrar o quadro atual dos direitos humanos, os problemas presentes, mostrando como se configura a crise de sua efetividade pelas dificuldades de proteção. Os problemas da terra, indígenas e da escravidão negra são fontes fundamentais de análise. Para isso recorremos às constituições brasileiras, as reformas educacionais e seus conteúdos, mostramos o Movimento Escolanovista Brasileiro e seus manifestos, as ações contra a ditadura militar e, em fim, longo caminho que a educação vem trilhando para alcançar a democratização de fato.

Fechamos esse capítulo com os variados projetos governamentais ligados a construção da educação em direitos no Brasil. Entre eles assinalamos o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH); a criação das secretarias de Políticas para as Mulheres e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; do Programa Brasil sem Homofobia; o ensino de ética apresentado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs); a revisão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Assinalamos assim as preposições para a educação em direitos humanos e seus desafios. Ao identificarmos a educação em direitos humanos no Brasil, trouxemos à tona as teorias em circulação, as dificuldades do campo teórico e prática na implementação dessa educação nas escolas brasileiras.

No quinto capítulo, e último da tese, abordamos *os direitos humanos e currículo a partir da ética da vida*. Os projetos vencedores do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos – categória educação em direitos humanos na escola – foram o nosso alvo de pesquisa. Analisamos as ações pedagógicas respaldadas pela ética da libertação. Na tentativa de evitarmos a práxis cega ou inconsciente, fomos pegando cada problemática apresentada nos projetos e discutindo teoricamente, de acordo com as suas áreas de conhecimento e pressupostos da ética da vida. Pensando sempre no currículo da educação básica, luz de Enrique Dussel/ Paulo Freire e outros/as autores/as tentamos estabelece uma dinâmica dialógica com cada uma das propostas pedagógicas desenvolvidas com os/as alunos/as na escola. No item *Fontes*, relacionamos os projetos com os quais dialogamos.

Capítulo 1

A FALTA DE EFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

> *Ir dormir com fome, ou adormecer devido à falta de energia, é uma das maiores privações concretas que as pessoas podem enfrentar. A nutrição é um aspecto da saúde onde o rendimento tem influência: pessoas com fome que tenham mais dinheiro tendem a gastá-lo em alimentos* (PNUD, 2010, p. 38).

A falta de efetividade dos direitos se caracteriza como violência que degrada a vida humana. Existe no Brasil uma acumulação histórica de injustiças. Deparamos com uma trajetória de inefetividade de direitos humanos. As violações dos direitos acontecem com bastante frequência. O país vivencia extremas pobreza e desigualdade. A violência afeta as vidas das pessoas tanto no plano econômico-político, como no plano sociocultural. O direito brasileiro ainda se baseia na igualdade formal, proclamada pelo estado liberal, que não foi capaz de amenizar essas desigualdades e pobreza do nosso país e em boa parte do mundo.

Discorremos neste capítulo parte das violações de direitos humanos ligadas a classe, raça, gênero. Tentamos mostrar que as violações de direito não é um problema somente do Brasil. Os desrespeitos que aqui sofremos não são descontextualizados da totalidade política excludente mundial.

1.1 DESIGUALDADE ECONÔMICA

Exemplificamos como a violência desumaniza as pessoas pobres. No Estado de Mato Grosso do Sul[1] vem ocorrendo em larga escala o plantio de cana. As

[1] A atividade sucroalcooleira em Mato Grosso do Sul se concentra em municípios localizados nas regiões Centro-Sul (Rio Brilhante, Maracaju e Nova Alvorada do Sul), Sul (Itaquiraí, Naviraí), Central (Sidrolândia), Leste (Aparecida do Taboado), Sudeste (Nova Andradina) e Norte (Sonora).

relações de trabalho na cadeia sucroalcooleira são as piores possíveis. Encontramos trabalhadores/as em situação de semiescravidão, precariedade de saúde, problemas ambientais e muitas vezes, segundo o Ministério Público do Trabalho, atividade análoga à de escravo. Além de os trabalhadores serem submetidos a uma carga excessiva de trabalho, a maioria dos locais em que ficam é insalubre. A alimentação é precária. A água não é tratada. Não há equipamentos e nem roupas adequadas para realizar a queimada e o corte da cana. Os cortadores têm de percorrer longos trajetos carregando sobre os ombros quilos e mais quilos de cana até chegarem aos locais de carregamento dos caminhões. As instalações sanitárias estão em péssimas condições. Há muita falta de higiene. Se um trabalhador se ferir, não existe pronto atendimento. A maioria dos trabalhadores dos canaviais são homens índios, completamente alijados de direitos.

> O crescimento da indústria sucroalcooleira no Brasil provém da crescente demanda internacional por biocombustíveis. Estima-se que a demanda por etanol exigirá quase 200 milhões de toneladas de cana-de-açúcar até 2013, o que representa um aumento de 50% na produção a partir de 2005. No entanto, os atuais níveis de expansão de moendas sugerem um aumento ainda maior na produção (SURVIVAL ..., 2010, p. 9).

A agroindústria da cana altera o modo de viver das pessoas, e as políticas públicas não dão conta de garantir atendimentos necessários para que suas vidas sejam melhores.

De acordo com levantamento preliminar relacionado ao projeto Fortalecimento do Comcex-MS (Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Cometida contra Crianças e Adolescentes), as adolescentes e as jovens namoram ou moram com trabalhadores temporários, e esses migram, deixando-as grávidas. As vidas dessas mulheres são bem mais precárias. O estudo é especificamente referente à Esca (exploração sexual de crianças e adolescentes) em municípios onde as atividades sucroalcooleiras se concentram, conforme relataram pessoas da Rede de Atenção do Município de Rio Brilhante durante entrevista realizada pelos/as pesquisadores/as do Ibiss|CO (Instituto Brasileiro de Inovações pró-Sociedade Saudável Centro-Oeste). “Nós chamamos essas crianças de filhos da cana”, contou uma conselheira tutelar. A incidência de nascimentos dos “filhos da cana” é alta em regiões onde se planta e é industrializado esse produto. Em Sidrolândia denominam essas crianças de “filhos da safrinha 1, 2...”. Mulheres, crianças e adolescentes padecem sem condições dignas de vida.

No Estado de São Paulo a situação não é diferente de Mato Grosso do Sul. A partir do depoimento de Abel Barreto (sindicalista, ex-cortador de cana), o pesquisador Antonio Alves de Almeida detectou em sua investigação de doutorado (2011, f. 96) que

> as condições de trabalho impostas pela *civilização da usina* aos trabalhadores da cana no Brasil e, especialmente, em São Paulo, são indignas a qualquer ser humano. Às longas e penosas horas de trabalho diárias, a que são obrigados, somam-se as péssimas e insalubres condições de moradia em que vivem nessas novas senzalas da pós-modernidade.

A exigência de produtividade é intensa e humanamente insuportável. O pesquisador afirma que nos canaviais a produtividade chega a até 15 toneladas ao dia e há ocorrências de casos de morte de trabalhadores por exaustão. “A vida produtiva desses seres humanos se assemelha à dos escravos no período colonial e imperial”, disserta Almeida (2011, p.100).

O setor sucroalcooleiro, a produção de álcool combustível e açúcar como consequencia da expansão capitalista, é um exemplo de como os fomentadores da globalização ignoram os direitos humanos. Nos municípios e estados esse segmento econômico atua com respaldo governamental. Paralelo a isso o poder público não intensifica as políticas públicas direcionadas à população. O maior argumento usado pelos grandes capitalistas e governantes baseia-se na justificativa de que trazem mais emprego e desenvolvimento. Mas, sobre o impacto ambiental no cotidiano, o que prejudica a vida de humanos, é discussão quase nunca lançada num processo de negociação para implantação de uma grande indústria num município.

No Brasil, os trabalhos escravo e compulsório[2] são encontrados nas produções de minérios, carvão vegetal, nas atividades agropecuárias, colheitas de café, algodão, plantação de capim, exploração sexual, serviços domésticos, indústria do vestuário etc. São mais comuns nos trabalhos sazonais que, segundo a OIT

[2] Trabalho compulsório ou forçado é serviço imposto sob ameaça de punição. É realizado involuntariamente. “Expressões como ‘escravidão moderna’, ‘práticas análogas à escravidão’ e ‘trabalho forçado’ podem ser usadas sem muita precisão para se referir a condições precárias e insalubres de trabalho, inclusive de salários muito baixos” (OIT BRASIL, 2005, p.5). O trabalho escravo, além de forçado e degradante, priva a liberdade do cidadão, que fica *preso* em abrigos diversos (casa, prostíbulos, clube e fazenda, por exemplo). Preso por dívida, ou por retidão de documentação, ou por força de uma segurança armada, ou outro tipo de ameaça.

(Organização Internacional do Trabalho), assumem várias formas.

> Primeiro, são os movimentos migratórios de um estado para outro dentro do Brasil, nos quais trabalhadores são efetivamente traficados, pelos *gatos* intermediários, de regiões com graves bolsões de pobreza, afetadas pelo desemprego sazonal ou pela seca. São transportados em caminhões ou ônibus para destinos a centenas ou milhares de quilômetros distantes de seus lares (2001, p.39).

A prática de trabalho forçado e escravo no Brasil ocorre de múltiplas maneiras, seja em fazendas ou nas fábricas urbanas, como é o caso das oficinas de costura no bairro Bom Retiro em São Paulo. Quem anda pelas ruas fazendo suas compras não imagina que sobre as lojas, ou nos galpões insalubres de costura, há pessoas trabalhando forçadamente 16 horas por dia, costurando as roupas que na parte de baixo, nas lojas, estamos comprando mais barato do que no comércio convencional. Os imigrantes bolivianos/as quase sempre são vítimas de tráfico de gente. Essas pessoas socialmente vulneráveis tornam-se alvo dos/as aliciadores/as para o trabalho compulsório. Não há no trabalho forçado só uma forma de exercer a exploração. Os procedimentos compulsórios vão sempre se renovando. Os/as trabalhadores/as são enganados/as com promessas que na maioria das vezes não são cumpridas. Atualmente o tráfico de pessoas se caracteriza pela combinação de práticas tais como recrutamento, transporte, alojamento e a exploração com ameaça, uso da força, coerção, fraude e abuso. O tráfico de seres humanos não está descontextualizado das problemáticas ligadas a classe, raça e gênero que são muito bem apropriadas pelo capitalismo. A globalização, a feminização da pobreza, a migração, as políticas públicas restritivas, a exclusão, as condições precárias de trabalho, as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade não bem aceita pela sociedade tornam-se fatores de estímulo à rede de tráfico de gente.

A construção ética da cultura hegemônica contemporânea nega o Outro.[3] Essa negatividade é estruturada num conjunto de processos econômicos, culturais, políticos e sociais hegemonicamente avassaladores que vem causando mundialmente sofrimentos de pobres, indígenas, populações negras, mulheres, crianças e adolescentes.

---

[3] O Outro é definido pela Filosofia da Libertação como a vítima, o marginalizado, o excluído, o oprimido. O Outro é o ponto de partida da crítica. Criticamos a condição indigna em que vive o Outro. Eis aí o Outro, cuja vida vem sendo negada. Aprofundaremos esse conceito no capítulo III, com Lévinas.

Como o foco maior da globalização é o mercado, o poder dos estados nacionais de fomentar políticas públicas sofre quedas consideráveis. Os governos reduzem as despesas públicas, fortalecem as privatizações, flexibilizam as relações de trabalho, fazem reforma tributária e abrem os mercados para o comércio exterior. Castells (1999) aponta que a globalização desencadeou o surgimento de um *Quarto Mundo* que está em toda parte do planeta. É o caso da extrema pobreza na África e nas áreas rurais da América Latina e Ásia. As pessoas em exclusão econômica – por exemplo, os que *"vivem"* em guetos americanos, os bolivianos em São Paulo, os jovens desempregados na Europa, os imigrantes africanos e do Oriente Médio na França, as favelas brasileiras e da Ásia, os sem-teto – perambulam pelas grandes cidades. O *Quarto Mundo* está vinculado à estruturação do capitalismo global da informação. Quanto mais aumenta a riqueza mundial conduzida pela globalização, pela Era da Informação, mais acentua a situação de miséria de seres humanos planeta afora.

O capitalismo global da informação estabelece domínio na sociedade pela apropriação diferencial da riqueza gerada pelo esforço coletivo (distribuição/consumo), gerando desigualdade, polarização, pobreza e miséria. Nessas condições, as relações de produção causam individualização do trabalho, superexploração dos trabalhadores e, por fim, a integração perversa que se dá pela exclusão social e a falta de políticas públicas voltadas ao bem-estar da população.

> A globalização atua de forma seletiva, incluindo e excluindo segmentos de economias e sociedades das redes de informação, riqueza e poder que caracterizam o novo sistema dominante. A individualização do trabalho deixa os trabalhadores à mercê da própria sorte, tendo de negociar seu destino em vista de forças de mercado em mudança constante. A crise do Estado-nação, bem como das instituições da sociedade civil que se ergueram ao seu redor durante a era industrial, compromete a capacidade institucional de ajustar os desequilíbrios sociais derivados de uma lógica de mercado irrestrita. Em casos extremos, como ocorre em alguns Estados africanos e latino-americanos, o Estado, esvaziado de representatividade, transforma-se em predador de seu próprio povo. As novas tecnologias da informação são o instrumento desse remoinho global de acúmulo de riqueza e difusão de pobreza (CASTELLS,1999, p.191-192).

O mundo globalizado desfaz as políticas públicas e regulamenta os processos sociais pelas ações transnacionais e mercadológicas. O mercado torna-se fundamentalmente motor das políticas e da vida das pessoas em suas

mais remotas comunidades. Na pauta liberal a globalização é o que se tem de mais moderno e eficaz no mundo atual, porque ela é capaz de garantir grande escala de produção internacionalizada e de tornar os mercados mundialmente integrados, com lucros extremamente vantajosos para os integrantes da rede produtiva. A autonomia do mercado certifica a necessidade da transnacionalização dos produtos e assim as fronteiras ficam abertas ao processo de comercialização mundial.

As pesquisas do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) apontam que metade da renda total do Brasil está em mãos dos 10% mais ricos. E os 50% mais pobres dividem entre si apenas 10% da riqueza nacional. O Brasil possui uma das piores distribuições de renda. Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2010) destaca o Brasil como o terceiro pior índice de desigualdade mundial. A proporção de brasileiros em pobreza absoluta é de 28,8%. Para o Ipea estão em pobreza absoluta as famílias com rendimento médio, por pessoa, de até meio salário mínimo mensal.

Em análise da “Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil”, o Ipea conclui:

> O crescimento econômico, ainda que indispensável, não se mostra suficiente para elevar o padrão de vida de todos os brasileiros. A experiência recente do País permite observar que as regiões com maior expansão econômica não foram necessariamente as que mais reduziram a pobreza e a desigualdade. Cabe assinalar também tanto o perfil do crescimento econômico – se impulsionador intensivo ou não de empregos e da qualidade dos postos de trabalho gerados – como a capacidade de correção e proteção social das políticas públicas implementadas, bem como a convergência da sociedade no enfrentamento contínuo dos problemas brasileiros (2010b, f.14).

O relatório mundial ***Human Rights Watch*** (2010), das organizações internacionais não-governamentais de direitos humanos, e o Relatório de Desenvolvimento Humano publicado em 2010, intitulado ***A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano***, publicado pelo Pnud, apontam que a desigualdade e exclusão social mundialmente vêm afetando os seres humanos. A competitividade econômica do atual capitalismo é, em boa parte, responsável pela miséria das pessoas por toda parte do planeta.

A população absoluta global de subnutridos/as é em torno de mil milhões. “Destes, 63% das pessoas estão na Ásia e Pacífico, 26% na África Subsariana e 1% nos países desenvolvidos” (PNUD, 2010, p.38). A escassez de alimentos, a falta de sementes de boa qualidade, a não-disposição de boa tecnologia para a agricultura, a terra infértil, as condições precárias de armazenamento de grãos e, enfim, uma produção insuficiente à população não se caracterizam como o principal problema de subnutrição mundial. As pessoas passam fome por causa da má distribuição de renda e a falta de políticas voltadas às necessidades básicas da população.

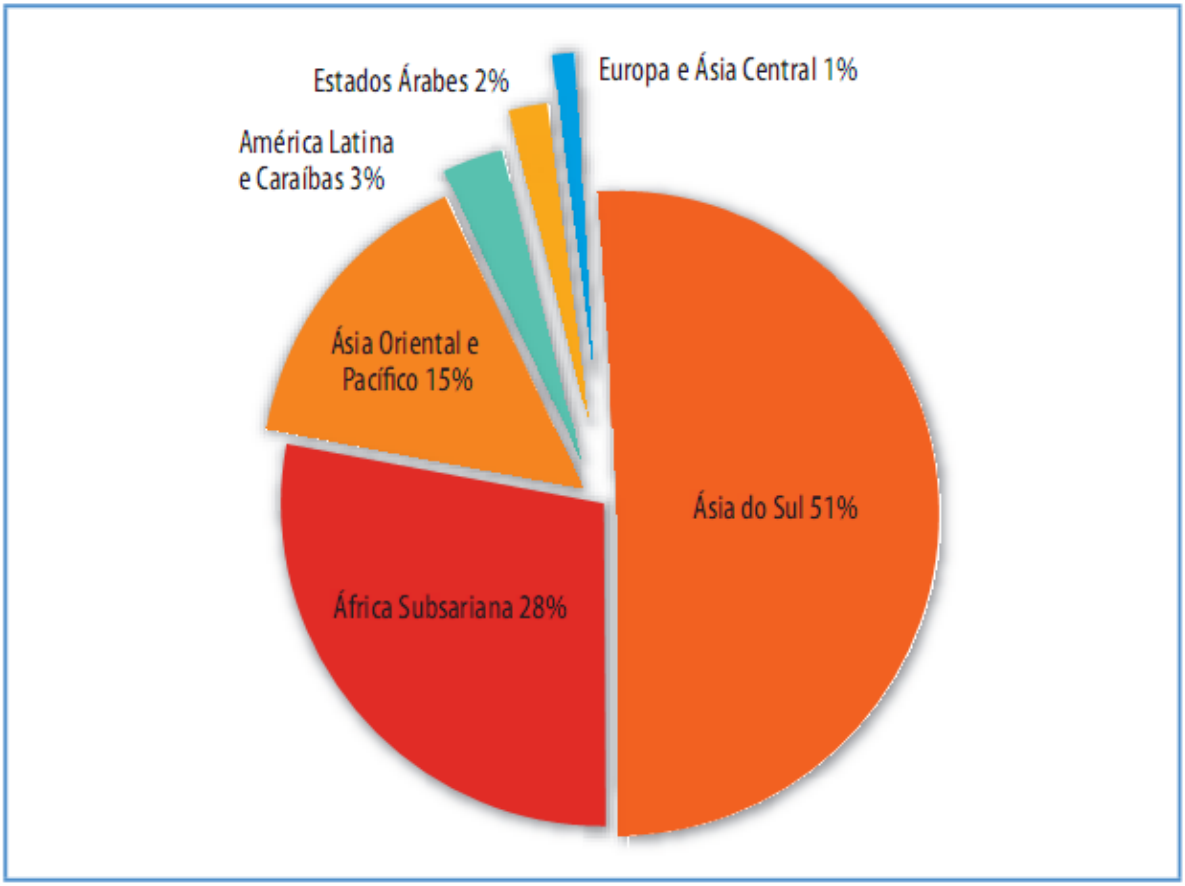
Grande parte dos processos econômicos ao longo dos séculos ocultou a elaboração de políticas de enfrentamento da fome. Mesmo assim anunciaram a liberdade civil e política. Historicamente no apelo da liberdade civil e política do direito formal não se encontram presentes ações ostensivas contra a privação de alimento à população. Como podemos defender liberdades civis e políticas se existe a privação do alimento entre a população? A democracia efetiva garante os direitos políticos e pode auxiliar na prevenção da fome. Um desenvolvimento econômico-democrático consegue dar seguridade econômica à população. Esse tipo de desenvolvimento econômico dinamiza o direito democrático e revitaliza a liberdade de fato. Não ter dinheiro para comprar o alimento, o mínimo necessário para sobrevivência humana, é sem dúvida total violação da liberdade básica. O desenvolvimento econômico deve ser o alargamento da liberdade e não o causador de privações aos seres humanos.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010, p.98) salienta que “as dimensões da pobreza vão muito para além de rendimentos inadequados, abrangendo a saúde e a nutrição deficiente, um baixo nível de educação e competências, meios de subsistência inadequados, más condições de habitação, exclusão social e falta de participação”. Essa observação mostra um alargamento de privações às populações do mundo todo. “As privações conjuntas surgem quando a desigualdade na saúde e na educação coincide com a desigualdade de rendimentos, o que, por sua vez, pode coincidir com a etnia e o gênero” (PNUD, 2010, p.78). As privações acontecem nos países em desenvolvimento e nos desenvolvidos. Observemos os dados sobre os rendimentos, saúde e educação das

populações no mundo, caracterizados como pobreza multidimensional.[4]

> Estima-se que um terço da população de 104 países em desenvolvimento – ou cerca de 1,75 mil milhões de pessoas – viva em pobreza multidimensional. Mais de metade vive no sul da Ásia, embora as taxas sejam superiores na África subsariana, com uma variação significativa nas regiões, grupos e populações indígenas (PNUD, 2010, p.90).

Distribuição regional dos pobres multidimensionais do mundo que vivem nos países em desenvolvimento



Nota: A amostra inclui 98 países em desenvolvimento, abrangendo 92% da população dos países em desenvolvimento.

Fonte: Cálculos do GRDH baseados em Alkire e Santos (2010).

Os dados gráficos sobre desemprego, supracitados, foram copiados do Relatório de Desenvolvimento Humano *(PNUD, 2010, p.102*).

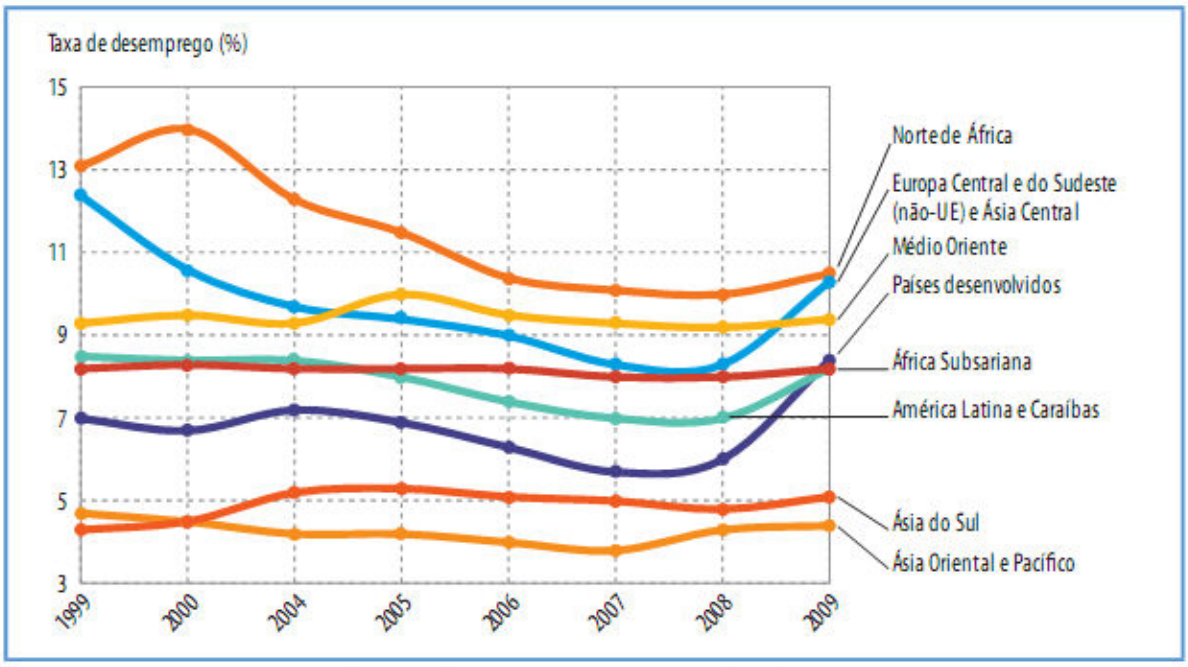
São pessoas vivendo com graves privações de renda, saúde e educação. A

[4] Segundo o Pnud, o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) tem como objetivo fornecer um retrato mais amplo sobre as pessoas que vivem com dificuldades. O IPM aponta privações em educação, saúde e padrão de vida – as mesmas dimensões do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e pode ajudar a canalizar os recursos para o desenvolvimento de forma mais eficaz. Reunidos, esses itens proporcionam um retrato mais completo da pobreza. Dessa forma, esses dados não são apenas simples indicadores de renda.

maioria consegue obter o máximo de US$ 1,25 por dia e 2,6 mil milhões de pessoas vivem com menos de US$ 2,00 por dia, com falta de eletricidade, saneamento e combustível para cozinhar.

Segundo a OIT, 43 milhões de pessoas perderam o emprego durante a crise financeira global ao longo de 2009 e não há perspectiva de nova contratação, em função da ausência de postos de trabalho. Vejamos no quadro abaixo o retrocesso nos declínios de desemprego mundial desde 2008:

Tendências no desemprego ao longo da última década



Nota: As Regiões constituem classificações da Organização Internacional do Trabalho.

Fonte: OIT 2010b.

Os dados gráficos sobre desemprego, supracitados, foram copiados do Relatório de Desenvolvimento Humano, *(PNUD, 2010, p. 84).*

Existe severo avanço da pobreza mundial:

> 34 milhões de pessoas perderam o emprego e outros 64 milhões desceram abaixo do limiar de pobreza de 1,25 dólares [*sic!*] por dia. Estes valores acrescem aos 160 a 200 milhões de pessoas que ficaram em situação de pobreza na sequência do aumento dos preços das mercadorias nos anos precedentes. Em 2010, a taxa de desemprego situava-se numa média de 9% nos países desenvolvidos e alcançou os 10% nos EUA e os 20% em Espanha (PNUD, 2010, p.84).

1.2 DESIGUALDADES RACIAIS

A escravidão e o tráfico de negros/as do velho colonialismo se estruturam hoje em discriminação, racismo, xenofobia, intolerância e exclusão de povos mundo afora. Exemplificamos a perseguição a imigrantes, principalmente dos povos latinos e árabes nos Estados Unidos. Essas pessoas vivem segregadas. Padecem da falta de oferta de empregos. Não conseguem melhorar suas vidas. São excluídas do meio social, político e econômico. A maioria vive sem documentos, sempre vítima de violência policial. Falta-lhes liberdade de expressão e de associação. Por outro lado, em torno de um terço dos negros encontra-se em profunda pobreza. A classe média negra é muito pequena se comparada à branca. O censo dos Estados Unidos levantou o número de pessoas pobres naquele país: 43,6 milhões, o equivalente a 14,3% da população estadunidense (UNITED STATES, 2010)[5]. Os mais atingidos pela pobreza são negros e hispânicos. A pobreza nesses dois segmentos étnicos está bem acima do dobro da taxa de não-hispânicos brancos. Houve ligeira elevação da taxa de estadunidenses pobres com idade inferior a 18 anos. Em 2008 eram 19%, passando para 20,7% em 2009. O levantamento do Census Bureau aponta que a pobreza entre cidadãos/ãs com idade entre 18 e 64 anos teve aumento de 11,7% em 2008 para 12,9% em 2009. O número de idosos/as pobres nos Estados Unidos diminuiu de 9,7% em 2008 para 8,9% em 2009 (UNITED STATES, 2010).

As autoridades europeias vêm combatendo os fluxos migratórios. Há significativos aumentos de intolerância étnica e religiosa contra ciganos, árabes, negros, judeus, muçulmanos e outros/as imigrantes.

No Oriente Médio, depois de 40 anos de ocupação da Cisjordânia, Jerusalém Oriental e da Faixa de Gaza, Israel negligencia a lei internacional e mantém a expulsão violenta dos palestinos. Os problemas de fronteira e violência não acontecem somente com os palestinos. Da Líbia até o Paquistão, da Turquia ao Iêmen, há um processo de indefinição ou conflitos por disputa de terra, lembrando também a violência, discriminação e repressão contra os curdos que vivem sem pátria e sem destino certo.

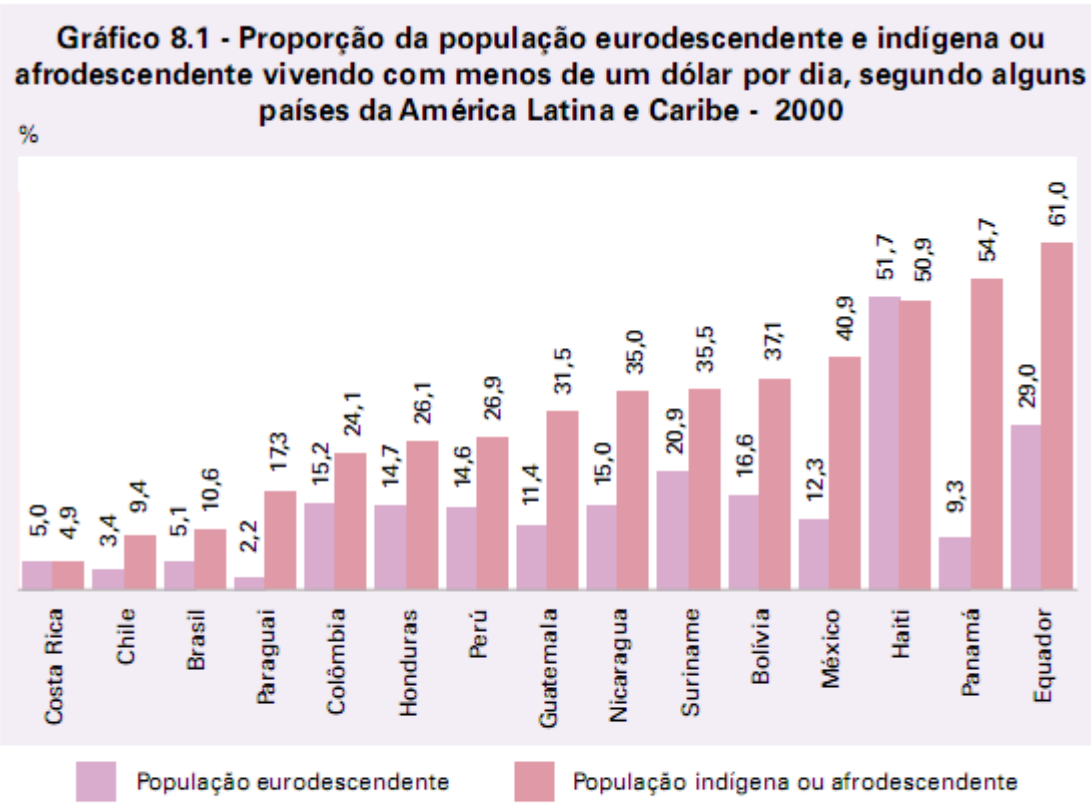
> A Organização Árabe para os Direitos Humanos denunciou que a tortura era oficialmente praticada em oito estados árabes e a detenção ilegal em 11 países da região. E a Comissão dos Direitos

[5] Publicados em 2010, os dados demográficos citados refletem a situação socioeconômica da população dos Estados Unidos em 2009.

> Humanos da Ásia possui provas de abusos endémicos na maioria dos países daquela região.[...].
>
> Contudo, na última década, verificou-se uma ligeira acentuação nos países desenvolvidos, em parte devido a medidas tomadas por ocasião dos ataques de 11 de Setembro de 2001 aos Estados Unidos. Os maus-tratos de prisioneiros detidos nos campos de detenção na Baía de Guantánamo pelo governo norte-americano foram documentados pela Cruz Vermelha e outros grupos de direitos humanos e vários países têm agora em vigor severas leis antiterrorismo. A Lei Anti Terrorismo de 2005 da Austrália, por exemplo, permite ao governo deter, limitar os movimentos e solicitar informações sobre qualquer potencial suspeito sem que haja causa, para além de reduzir a liberdade de expressão (PNUD, 2010, p. 75).

Na América Latina a discriminação e a exclusão racial não são tão diferentes em relação aos outros mundos. Notamos alguns dados de exclusão da população negra em países latino-americanos e regiões caribenhas:

Gráfico 8.1 - Proporção da população eurodescendente e indígena ou afrodescendente vivendo com menos de um dólar por dia, segundo alguns países da América Latina e Caribe - 2000



Fonte: Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010: actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010. Disponível em: <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/informe.php>. Acesso em: ago. 2010.

O gráfico 8.1 foi reproduzido da série Estudos & Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica *(IBGE, 2010, p. 225).*

No Brasil os/as estrangeiros/as paraguaios/as, bolivianos/as, peruanos/as, africanos/as e coreanos/as enfrentam brutal processo de discriminação. Nos estudos e enfrentamento ao tráfico de pessoas deparamos com esses/as imigrantes em situação de trabalho escravo. Fora o trabalho forçado, a maioria desses/as estrangeiros/as vive em condições precárias no nosso país. O Estatuto do Estrangeiro não incorporou forças para resolver essa demanda. A Lei de Anistia Migratória (Lei n. 11.961 de 2 de julho de 2009), cujo objetivo é regulamentar a situação de estrangeiros/as vivendo no Brasil, mesmo com os esforços dos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva, não resolveu o problema por causa da burocracia imposta aos/às imigrantes não-regulamentados/as. Estima-se que no Brasil vivem em condição irregular 600 mil pessoas – dados da Pastoral do Imigrante –, mas somente 40 mil foram beneficiados/as pela lei. Os maiores beneficiados foram os europeus. Ora, os estrangeiros europeus conseguiram romper a burocracia porque não se encontram marginalizados, possuem renda que lhes favoreceram melhores condições para romper as imposições postas nos processos de regulamentação. A maioria contou com serviços de advogados/as para recorrer e se beneficiar da lei. Os estrangeiros/as brancos/as com situação financeira rentável recebem tratamento privilegiado no Brasil. O direito de *ir e vir* é somente para as pessoas com essa especificidades. E os/as estrangeiros/as pobres seguem sofrendo pelas ruas do país.

A Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e seus Familiares, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 18 de dezembro de 1990, deve ser respeitada. Daí a necessidade de o mundo discutir o que fazer com *seus/suas* estrangeiros/as. Denominamos *seus/suas* porque é uma demanda que cada país tem de resolver respeitando os direitos humanos, entendendo que sonhos e direitos não têm fronteiras.

A história do Brasil desde a colonização é demarcada pelas dificuldades de reconhecimento e respeito aos direitos fundamentais principalmente quando se trata das populações negra[6] e indígena.

> Na realidade, desde o início da colonização do território brasileiro

[6] No capítulo V, parte referente ao projeto ***Um ayê nagô, um educar para a igualdade racial***, aprofundaremos a história da população negra no Brasil.

> pelos portugueses, no ano de 1500, foi estabelecida no Brasil uma sociedade profundamente marcada pela diferenciação entre os novos senhores da terra e os outros. As primeiras vítimas dessa nova sociedade foram os índios, primitivos habitantes da terra brasileira, que o colonizador explorou de várias formas, tentando escravizá-los e roubando suas terras (DALLARI, 2007, p. 30).

Do século XIV até os dias atuais a dizimação de indígenas permaneceu estável. “Empresários e agentes do governo se mostram impacientes e procuram apressar a eliminação dos grupos remanescentes, considerados obstáculos à plena ocupação do território e à exploração das riquezas do solo e do subsolo (DALLARI, 2007, p.30).

Negros/as e indígenas brasileiros/as são os mais afetados pela desigualdade social. Das pessoas brancas pobres, 5,1% sobrevivem com 30 dólares mensais. O percentual sobe para 10,6% em relação a índios e negros. As populações negras e indígenas enfrentam o maior índice de pobreza, de fome e de miséria. O relatório de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sobre população étnica e seus indicadores socioeconômicos no Brasil reafirma a absurda disparidade entre negros e brancos. A maioria dos mais pobres é de negros e indígenas. Os resultados revelam que não existe um Brasil igualitário. A democracia racial[7] no Brasil ainda é um mito. Os/as negros/as são 51,1% (incluindo pardos) da população brasileira e os/as indígenas 0,7%. Entre as crianças indígenas, 15% estão abaixo do peso normal e 12% estão subnutridas. A Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, no relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar as causas, as consequências e os responsáveis pela morte de crianças indígenas por subnutrição no Brasil, revela:

> “*O que ficou evidenciado nas reflexões, por parte dos movimentos sociais, representantes civis e lideranças indígenas, foi a crítica pontual sobre a descontinuidade nas políticas públicas e a falta de uma sistemática mais eficaz em termos de ação institucional mais coordenada e cooperativa*” (BRASIL, 2008, f.38).

A sobrevivência dos/as índios/as guarani em Mato Grosso do Sul e no Brasil é insustentável. Esse povo indígena vivencia grave processo de violência denunciada: fome, desalojados das suas próprias terras, desempregados, péssimas moradias, falta de saneamento básico, prisões injustas e torturas pela polícia, discriminação, desnutrição, altas taxas de suicídio e precárias políticas de assistência.

[7] A democracia racial é estruturada pela falsa crença de que todos/as brasileiros/as são iguais perante a lei. O Brasil não faz distinção entre as raças e vivemos num todo harmonioso. A segregação racial não existe. Isso é um mito.

Exemplificamos a situação desesperadora dos kaiowá/guarani que vivem no Município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Onze mil kaiowá compartilham 3,6 mil hectares. Nessa ínfima extensão de terra caberiam entre 150 a 200 famílias morando, apenas. “Enquanto muitos Guarani permanecem sem terra e o programa de demarcações progride em um lentidão inaceitável” (SURVIVAL..., 2010, p.9), a indústria da cana, prospera alheia aos problemas sociais. Num passo de mágica é aprovada uma usina sucroalcooleira no estado.

As comunidades acabam morando em beiras de estradas, passando por expulsões e variados tipos de abuso. O relatório da Survival ressalta ainda que, de acordo com dados de 2010, há vinte canaviais em Mato Grosso do Sul, dos quais 13 se localizam em terras reivindicadas pelos guarani como pertencentes a seus ancestrais (p.16). Amilton Lópes, índio kaiowá/guarani, fala sobre o aniquilamento sofrido pela etnia:

> “O nosso povo não ganha dinheiro com a cana-de-açúcar, não é necessário para nossas vidas. Plantávamos cana-de-açúcar para próprio consumo, mas as grandes plantações estão ocupando nossas terras... A cana está poluindo nossos rios e matando os peixes... Os homens de nossas aldeias trabalham nas plantações de cana e usinas. É o único trabalho que pode fazer para ter uma renda extra. O trabalho é fisicamente muito duro, as horas de trabalho são longas, não há comida e água suficientes, e tudo isso provoca graves problemas de saúde – a vida de trabalho é só 15 anos” (SURVIVAL..., 2010, p.9).

É insuportável depararmos com as crianças índias mendigando pelas ruas de Dourados (MS). Presenciamos isso também no inverno: noites frias, com média de 6 a 10 graus de temperatura, crianças pouco agasalhadas e descalças pedindo comida. A mortalidade infantil entre indígenas em Mato Grosso do Sul é de 41 crianças por cada mil nascimentos. Lembramos que o estado é exportador de soja e de carne bovina. Mato Grosso do Sul possui 22,3 milhões de cabeças de gado e 2,5 milhões de pessoas. Como pode algum ser humano morrer de fome com tão grande produção de fonte de proteina? É aí que está o grande problema da globalização que processa a concentração da riqueza com a pobreza. A concentração de renda no estado tem aumentado segundo ***Comunicados do Ipea*** de 2010. Os/as indígenas estão em processo de morte. A morte pela fome, pelo desprezo e pela ignorância dos/as dirigentes estaduais e da sociedade. O racismo é o maior responsavél pela exclusão e violação de direitos humanos dos povos indígenas. A

submissão dessa população à pobreza sublinha a comprensão de que ela não é sujeito de direitos. Perdura-se em escala crescente o fim de grupos indígenas. Seus reclamos exaustivos não significa quase nada.

Os/as brasileiros/as mais pobres são negros/as e índios/as. A renda dos brancos permanece bem mais alta que a dos negros. A população branca ganha os maiores salários. A população negra tem os menores rendimentos *per capita* familiares.

> Uma questão que tem dificultado a compreensão do racismo, especialmente no Brasil, tem sido a relação entre racismo e pobreza. Freqüentemente a esquerda brasileira tende a subestimar a importância do racismo, considerando que no Brasil o que temos é um problema de pobreza. Podemos considerar pelo menos duas linhas de interpretação na explicação do racismo: uma considera que o racismo e a discriminação racial resultam da distribuição desigual do poder político e econômico nas sociedades. Outra visão considera que o racismo desenvolveu-se como uma justificativa da expropriação da terra e dos meios de produção. De acordo com esta teoria, a persistência e a mutação do racismo é relacionada direta e indiretamente ao fato de que é negado aos grupos discriminados o acesso aos meios essenciais de sobrevivência, tais como a terra, os empregos, habitação, educação, serviços de saúde e planejamento familiar. Nesta visão, a pobreza dos grupos discriminados resulta do racismo, o qual é, por sua vez, relacionado à distribuição dos recursos. A exclusão social é, assim, uma das faces contemporâneas do racismo. Assim, para combater a pobreza, é necessário combater o racismo. Qualquer que seja a vertente interpretativa adotada, contudo, não há como combater um dos vilãos – racismo ou pobreza – sem combater o outro. Tal compreensão da centralidade da necessidade do combate à pobreza para se combater o racismo não implica, absolutamente, o não reconhecimento da necessidade de ações que, para além da pobreza, combatam as idéias e ideologias racistas, sem as quais o racismo não existiria (ROLAND, 2001).

Além disso, a desigualdade entre brancos, pretos e pardos se exprime ao se observar a forma pela qual se dá a ocupação no mundo do trabalho. Pessoas brancas possuem os melhores cargos e empregos. Ao mesmo tempo, negros/as são empregados/as sem carteira e representam a maioria dos trabalhadores domésticos.

Muitos/as dos/as pensadores/as, escritores/as, governantes/as e filósofos/as não reconhecem a existência desse componente racial da desigualdade. As pessoas brancas têm em média situação bem melhor do que as pessoas negras e índias. As barreiras são raciais, de gênero, e não só econômicas. Tudo isso mostra que a democracia racial é um mito. De fato não há democracia racial no Brasil.

De uma forma geral, a pobreza deve ser combatida, e as políticas de equidade, por parte das sociedades, podem ser mais contundentes. O racismo elimina pessoas. Nesse caso, os Outros (negros/as e indígenas) são seres inferiores. Em tão desumana prática, não tem sentido esses povos ficarem bem no todo da sociedade.

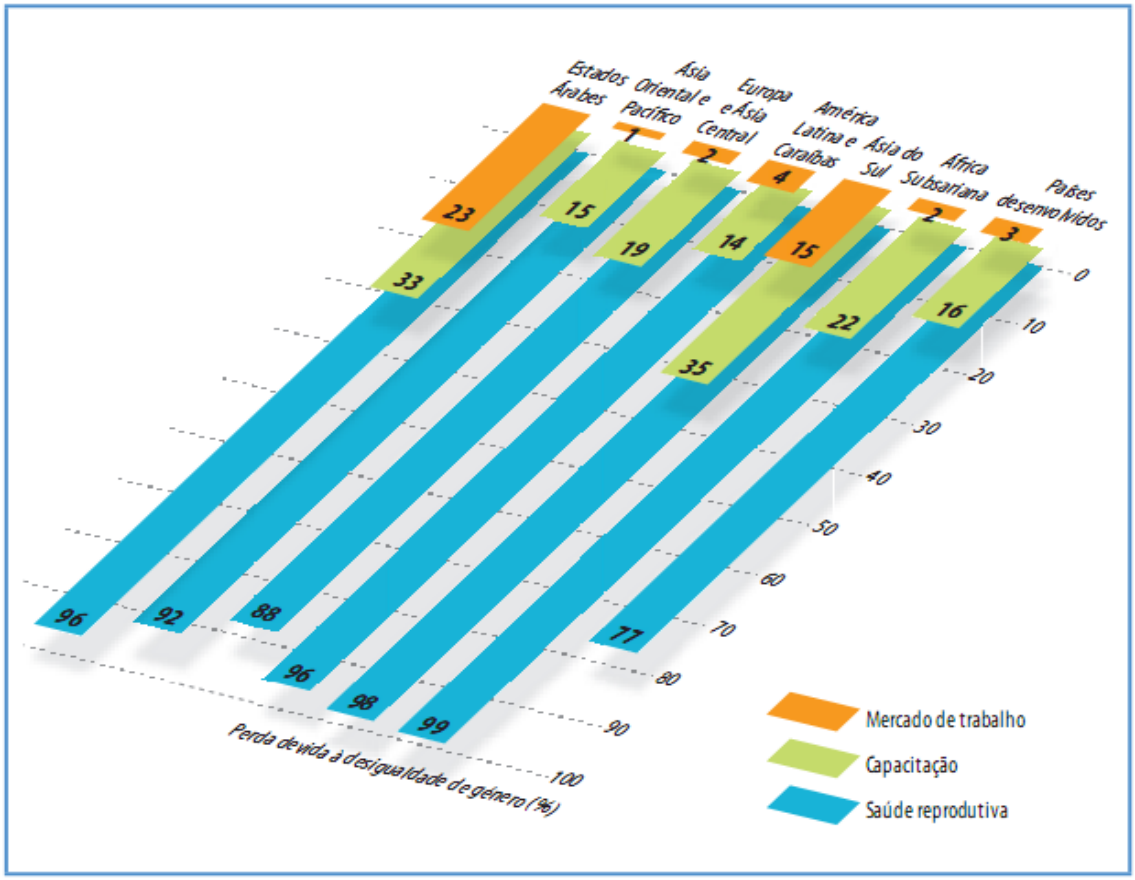
1.3 DESIGUALDADES DE GÊNERO

A exemplo da exclusão étnica existe a exclusão de gênero. De acordo com o Censo do IBGE de 2010, há 95,9 homens para cada 100 mulheres no país. Porém, o público feminino ganha bem menos que o masculino. A participação da mulher na massa salarial total não supera os 50% em nenhuma das regiões metropolitanas brasileiras. Os salários das mulheres no Brasil atingiram R$ 12,7 bilhões em 2010, e dos homens somaram R$ 21,2 bilhões, mostrando que existe uma concentração de renda entre os homens. No Brasil,

> mesmo com maior escolaridade, as mulheres têm rendimento médio inferior ao dos homens. Em 2009, o total de mulheres ocupadas recebia cerca de 70,7% do rendimento médio dos homens ocupados. No mercado formal essa razão chega a 74,6%, enquanto no mercado informal o diferencial entre o rendimento de homens e mulheres é ainda maior: as mulheres no mercado informal recebem somente 63,2% do rendimento médio dos homens. Este diferencial no rendimento está certamente relacionado com a maior qualificação das pessoas no trabalho formal e com a média de horas trabalhadas, que é inferior para as mulheres em trabalhos informais (IBGE, 2010, p. 254).

Apesar de ter aumentado o número de mulheres no mercado de trabalho, elas ainda são as principais responsáveis pelas atividades domésticas, pelos cuidados aos/às filhos/as e a outros familiares, assumindo grande sobrecarga. As mulheres “trabalham fora” em média 36,5 horas semanais e os homens 43,9. As mulheres “trabalham em casa” em média 22 horas por semana e os homens 9,5 horas semanais. Façamos a seguinte alusão: a pobreza no Brasil, além de ter cor, tem sexo. As mulheres predominantemente estão nos estratos mais pobres da sociedade brasileira.

A desigualdade de gênero é algo ainda intenso no mundo, como podemos analisar nos “Padrões regionais de perdas devido à desigualdade de gênero”:



Fonte: Cálculos do GRDH a partir da base de dados do GRDH.

Gráfico reproduzido do relatório do Pnud (2010, p. 97).

O relatório do Pnud (2010, p.70) define capacitação como sendo

> o aumento da capacidade das pessoas para provocarem a mudança. [...].Sublinha a capacidade das pessoas e grupos para se envolverem, moldarem e beneficiarem dos processos políticos e de outros processos de desenvolvimento nas famílias, comunidades e países.

A capacitação está ligada ao processo de empoderamento. As pessoas vão se percebendo sujeitos de direitos. Em todos os níveis as mulheres têm sido tradicionalmente desfavorecidas no cenário político. Para cada oito homens, apenas uma mulher está no parlamento. No mercado de trabalho, até 2008, 51% das mulheres do mundo buscavam empregos.

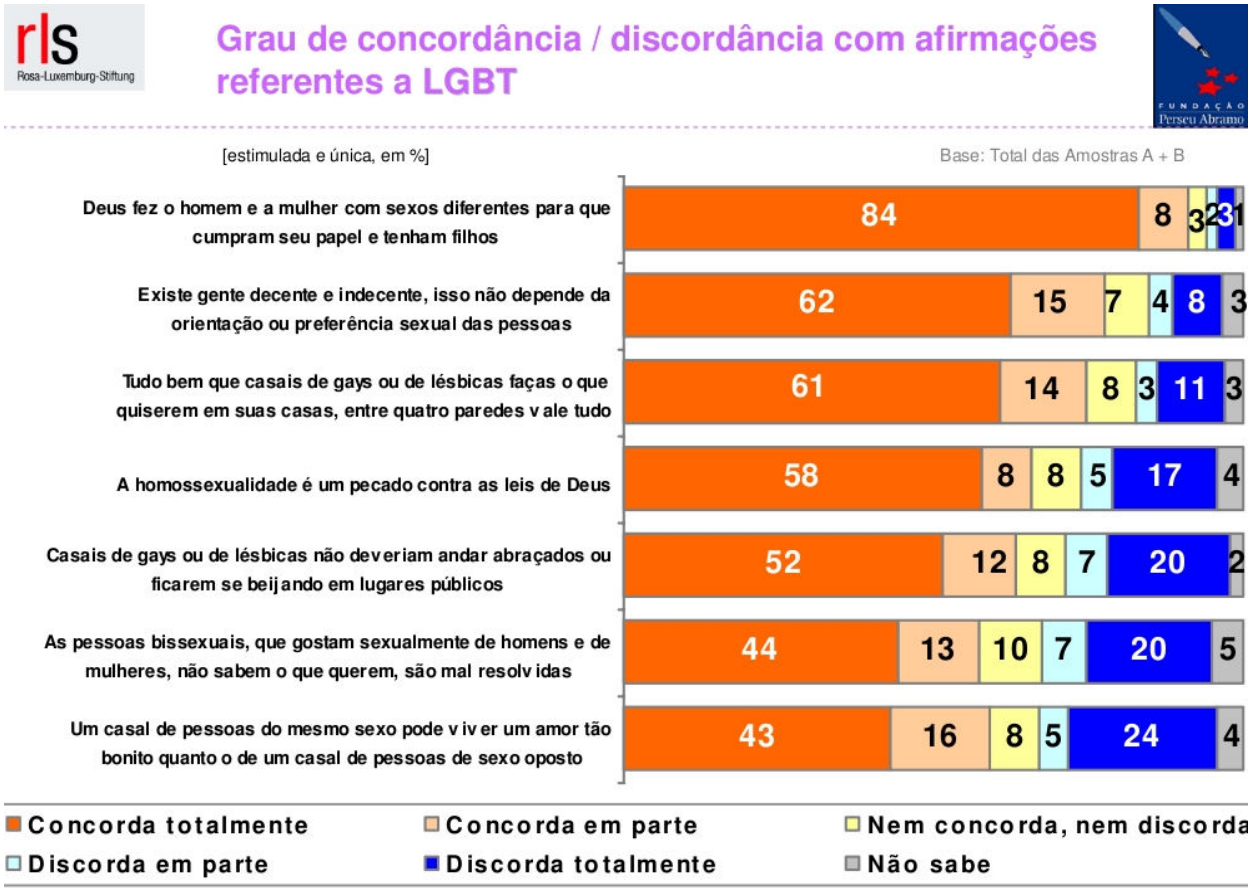
A situação da mulher desfavorece o bom desempenho do desenvolvimento humano no mundo. As discriminações contra as mulheres alargam os abusos, a violência sexual e doméstica, a pouca participação no todo social e os problemas relacionados à saúde reprodutiva.

O Comitê das Nações Unidas contra a Tortura e a Corte Interamericana de Direitos Humanos se deparam e reconhecem como tortura os exames vaginais em mulheres detidas por transgressão de códigos morais. Mesmo a medicina afirmando que esses tipos de exames não são precisos, é rotineira tal violação de direitos pelos promotores. É comum as famílias solicitarem aos médicos *exames de virgindade* de suas moças. Esses procedimentos são utilizados como prova e garantia da virgindade das jovens.

A violência de gênero não acontece somente com mulheres. Os homens presos no Egito, Líbia e Jordânia por suspeita de envolvimento em atividade homossexual são forçados a fazer exames anais pelos médicos, com a presença da polícia. O exame anal faz parte do processo criminal para a promotoria provar que houve a atividade sexual. No Ocidente assistimos às lutas dos gays para ser reconhecidos e respeitados. A agressão aos homoxessuais beira à selvageria. A homofobia é perversa e não delimita os atos violentos contras os gays.

No Brasil as pessoas têm sérias dificuldades de lidar com a diversidade sexual. Pesquisa sobre ***intolerância e respeito às diferenças sexuais, das fundações Perseu Abramo e Rosa Luxemburg (2009) apresenta um país com grande presença de*** homofobia.

Observemos os detalhes sobre preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais:



P16. Eu Eu vou falar coisas que costumam ser ditas sobre os homossexauis, que são os gays e as lésbicas – coisas que algumas pessoas acreditam e outras não – e gostaria que o/a sr/a. dissesse se concorda ou discorda de cada uma delas..

*As informações sobre LGBTT foram reproduzidas do módulo I - **Survey** Nacional, item 3, da pesquisa **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**: **i**ntolerância e respeito às diferenças sexuais**, das fundações Perseu Abramo e Rosa Luxemburgo Stiftung, publicado em 8 fev. 2009.*

Esse levantamento nos mostra que políticas públicas direcionadas à eliminação da discriminação e do preconceito contra as populações LGBTT, das violações de seus direitos e a promoção do respeito à diversidade sexual são urgentes no país. O Programa Brasil sem Homofobia e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais são parcialmente conhecidos pela população brasileira.[8] As ações acabam sendo pouco eficientes para os elevados graus de homofobia apresentados na pesquisa. Soma-se a isso

> [...] o peso legitimador dos discursos religiosos (especialmente cristãos, tratando-se de Brasil, e ainda particularmente católico, em que pese o crescimento recente acentuado das igrejas evangélicas) no reforço de concepções preconceituosas da homossexualidade: a

[8] Sob a autorização do 3º Plano Nacional dos Direitos Humanos de 2009, as relações homoafetivas e lesboafetivas se tornaram direito positivo. Em maio de 2011 o casamento entre pessoas do mesmo sexo passa a ser permitido. A lei fomenta debates, discussões e a noção de respeito à diversidade.

> concordância de 92% da opinião pública (sendo 84% *totalmente*) com a frase [...] “Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos”, contra apenas 5% que discordam; e de 66% (58% *totalmente*) com a frase “homossexualidade é um pecado contra as leis de Deus”, contra 22% que discordam (só 17% *totalmente*) – revelam o tamanho da colaboração religiosa para a intolerância com a diversidade sexual (VENTURI, 2010).

Sendo o Brasil de maioria católica, o poder político se compõe dessa fundamentação religiosa. Os/as católicos/as e os/as evangélicos/as acabam exercendo certo fundamentalismo em relação às outras religiões, principalmente as de origem africana, legitimando uma composição perfeita de manutenção do poder fetichizado.

A pirâmide da interseccionalidade brasileira, colocada nos parâmetros econômicos, nas relações de gênero, raça e religião, fica representada da seguinte forma:

Um pequeno grupo, com a força hegemônica, que exerce domínio.

Uma maioria alijada de direitos vivendo em processo de exclusão.

Intensificações de melhorias das políticas públicas universais acopladas com as políticas específicas amenizariam essas diferenças. A condição econômica é de marcada juntamente com outros fatores. Então não adiantaria, por exemplo, aumentar o número de emprego no Brasil porque negros/as, indígenas e de forma

geral as mulheres continuarão fora do mercado de trabalho por causa do racismo e do machismo fortemente vigente na sociedade. A discriminação e preconceito de gênero muitas vezes agem de forma velada, e a população não se dá conta. Acordam que essas diferenças acontecem somente devido à ausência de desenvolvimento socioeconômico.

As mulheres são mais escolarizadas, mas seus rendimentos médios continuam inferiores aos dos homens. Elas têm carga excessiva de serviços domésticos. São as mais pobres e sempre responsáveis por suas crianças e outros familiares. Muitas estudam longe de casa, deparam-se com baixa qualidade de ensino, falta de professores/as, com a escola depredada e infraestrutura ruim. Por outro lado, os meninos enfrentam problemas para se manter nos bancos escolares. Há um grande estrangulamento da política educacional brasileira. A educação deixa muito a desejar. É produtora e reprodutora da pobreza, da exclusão, do capitalismo, do autoritarismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e do fundamentalismo religioso.

A falta de uma eficiente assistência à saúde é outro forte componente na violação dos direitos humanos. As famílias pobres do mundo inteiro acabam em extrema vulnerabilidade: alta precariedade de saúde, morte de crianças e pouco acesso à educação de qualidade. A saúde reprodutiva é a que mais contribui para a desigualdade de gênero.

> Os países exibem uma variação enorme nas taxas de mortalidade materna, mesmo em países com rendimentos semelhantes. O Irã beneficia de um rendimento *per capita* superior ao da Costa Rica, mas a taxa de mortalidade materna é 4,5 vezes superior à da Costa Rica. O rendimento *per capita* da Indonésia é ligeiramente superior ao da Mongólia, mas a taxa de mortalidade materna daquele país é mais de nove vezes superior à da Mongólia. A mortalidade materna nos Estados Unidos é onze vezes superior à da Irlanda, o país que lidera este indicador (PNUD, 2010, p.95).

No Brasil a população negra tem o maior número de filhos/as pequenos/as e sofre pela má qualidade das políticas públicas. As mulheres negras são maioria sem cônjuge e também com filhos/as pequenos/as. A mortalidade infantil é elevada. As crianças negras morrem mais por doenças infecciosas e desnutrição. Não há um efetivo e persistente cuidado por parte do SUS (Sistema Único de Saúde) com as doenças que atingem negros/as: anemia falciforme, doenças sexualmente transmissíveis (DST)/HIV/Aids, problemas psíquicos, estresse, depressão,

tuberculose, hipertensão arterial, diabetes melito, hanseníase, insuficiência renal crônica, câncer de colo uterino e de mama, miomas, problemas de abortos sépticos.

As mulheres negras morrem mais na gestação. A hipertensão é a maior causa das mortes dessas gestantes. Em geral, as doenças cerebrovasculares e o vírus HIV são os principais responsáveis por óbitos de mulheres negras. Os/as estudiosos/as de saúde da população negra explicam que, por serem essas doenças e agravos de maiores incidências em negro/as, eles e elas necessitam de uma abordagem específica. Outros alertas vêm do movimento negro e dos/as estudiosos/as no sentido de que haja de fato equidade em saúde. No nosso entendimento, se o SUS enfrentar o racismo e intensificar o atendimento à população camponesa, os/as que vivem em comunidades mais isoladas e quilombolas, se tornará uma instituição bem mais democrática.

Os estudos sobre gênero e saúde no Brasil demonstram a cultura masculina que pouco solicita serviços médicos. A maioria dos homens procura um centro de saúde quando já estão muito doentes. A ausência do hábito de cuidar da saúde e o envolvimento em situação de violência levam os homens à morte.

Por outro lado, o Ministério da Saúde e militantes das causas femininas têm a preocupação com a dupla jornada de trabalho das mulheres. Tal demanda vem trazendo consequências graves em suas saúdes. São habituais as reclamações pelas mulheres de estresse físico e mental, problemas na coluna, infecções transmitidas por meio de suas crianças e lesões dermatológicas causadas por produtos químicos utilizados nos afazeres domésticos.

> Em nossa sociedade, a sobrecarga de trabalho é particularmente pesada. A ausência de equipamentos sociais, como creches e escolas, conjuga-se à permanência de relações de gênero tradicionais, extremamente assimétricas, sendo atribuída à mulher total responsabilidade no cuidado da casa e dos filhos, mesmo quando exerce jornadas de trabalho tão extenuantes quanto às do marido (AQUINO; MENEZES; AMOEDO, 1992, p.200).

As doenças cardiovasculares ou do aparelho circulatório são as que mais levam as mulheres brasileiras a óbito. São as mulheres que ficam mais doentes. São elas quem mais procura o serviço de saúde no Brasil.

A violência doméstica contra as mulheres gera diversos problemas de saúde física/mental, e, na maioria das vezes, o sistema de saúde não investiga as causas desses problemas.

> O efeito da violência contra a mulher – o maltrato [*sic!*], as humilhações, as agressões físicas, sexuais e psicológicas – é devastador sobre a auto-estima da mulher. O medo que elas sentem cotidianamente, a insegurança, pois nunca sabem o que poderá desencadear a fúria do agressor, a vergonha diante dos familiares e dos vizinhos, provoca ansiedade, depressão, dores de cabeça constantes. A violência nas relações de casal, o abuso incestuoso, expõe a vítima às doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez indesejada, aos abortamentos em situação insegura e conseqüentemente mortalidade por causa materna (VIOLÊNCIA...).

O aborto é uma das causas de mortes das mulheres. Por falta de um serviço médico adequado, a mulher pratica aborto em condições precárias. Morrem ela e a criança. Eis a importância da legalização do aborto. O atendimento médico e psicológico qualificado e humanizado, além de garantir a vida da mulher, daria a ela menos probabilidade de realizar aborto, porque ela se sentiria acolhida, haveria a opção de ter sua criança e criá-la ou de manter a gestação e encaminhar a criança ao serviço de adoção. A legalização do aborto diminui óbitos tanto de mães como dos fetos.

O Sistema Público de Saúde Brasileiro, a partir 1988, criou o SUS, projeto que partiu da Emenda Popular de Saúde elaborada pelos setores da população. Em sua essência, o SUS deveria zelar pelos princípios de universalidade, equidade, democracia e transparência com atendimento integral. Mesmo com algumas tentativas democráticas, deparamos com investimento pequeno na saúde da população brasileira. As pesquisas internas de estudiosos/as e militantes da saúde mostram variadas dificuldades na saúde atual e refletem sobre o pequeno investimento.

> Assim, nosso sistema de saúde, constitucionalmente definido como sendo de acesso universal e integral, exibe uma estrutura do gasto muito diferente da dos sistemas nacionais de saúde de cunho welfariano, pois no Brasil a participação do setor público no gasto nacional em saúde é de apenas 44% – sendo, portanto, igual à norte-americana, de 44%, cujo sistema de saúde é tido como padrão do modelo liberal (UGÁ; SANTOS, 2006, p.1598).

Os outros 56% são pagos pelas famílias ou cobertos por planos privados. O Brasil acaba se distanciando do acesso à saúde universal e integral.

Alguns dos problemas se identificam pelo pouco contingente médico (chega a ter apenas 1,9 para cada mil pessoas). Os aparelhos de exames disponíveis pelo SUS são ineficientes para o atendimento geral da população. No Norte e Nordeste a situação é mais precária do que no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país. As pessoas demoram meses para marcar uma consulta e, se precisam de exames, permanecem nas filas de espera meses ou até ano. O número de leitos hospitalares é insuficiente. Há falhas na distribuição de remédios. Crianças e adultos morrerem de dengue, leishmaniose, diarreia, desnutrição etc. O acesso aos serviços de saneamento básico é de fundamental importância para a saúde da população.

1.4 PROBLEMÁTICAS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES[9]

As crianças pobres do Brasil residem em casas onde o acesso à água, esgoto e coleta de lixo não é apropriado. Dados do IBGE apontam que as crianças, seja no domicílio em que vivem, seja na escola, onde passam boa parte do dia, não têm bom acesso ao serviço de saneamento básico.

> Em 2009, quase 60% das crianças até 14 anos de idade (46,3 milhões) residiam em domicílios em que pelo menos um serviço de saneamento (água, esgoto ou lixo) não era adequado, isto é: ou não havia abastecimento de água por meio de rede geral, ou o esgotamento sanitário não se dava via rede geral ou fossa séptica, ou ainda o lixo não era coletado. Quando tais formas inadequadas de saneamento existiam simultaneamente no domicílio, cerca de 5 milhões de crianças (10,9%) estavam seriamente expostas a riscos de doenças, e essa proporção chegou a atingir 19,2% das crianças nordestinas (IBGE, 2010, p.151).

Em função disso, conclui o IBGE no seu relatório (2010, p.231), “a proteção das famílias e o desenvolvimento das crianças e adolescentes são pontos fundamentais de atenção para as políticas públicas”.

Além do pouco financiamento, o SUS passa por gestão deficiente, dependência de serviços privados, quebra do princípio da gratuidade dos medicamentos e falta de controle social. Muitos dos conselhos municipais e estaduais formados por representantes dos/as usuários/as, prestadores/as de

[9] No capítulo 5 voltaremos a discutir os direitos das crianças e adolescentes. Dois projetos que analisamos são voltados a essa temática.

serviços e funcionários/as apresentam-se pouco politizados e cumprindo mandatos submissos, atendendo aos interesses de prefeitos/as ou governadores/as. Nas conferências de saúde, nos locais onde os conselhos de saúde são pouco comprometidos, os/as participantes aprovam as propostas de acordo com o interesse da estrutura autoritária local e não o da população. A democracia acaba sendo ameaçada. Se a prática participativa não acontece, a população não aprende a participar. Acaba seguindo o modelo positivista e liberal tão forte na saúde.

Encontramos pelo país conselhos de saúde atuantes, tanto na elaboração de políticas quanto no acompanhamento dos atendimentos e gestão. Existem experiências fantásticas de educação popular em saúde. Nas ações participativas, as pessoas, usando da reflexão crítica e dialógica (comunidade, corpo médico e outros/as profissionais em saúde), são autoras nas decisões relacionadas ao serviço de saúde e saúde do povo. Sob essa perspectiva, os/as participantes compartilham conhecimentos, propiciando o encontro da cultura popular e da cultura científica. Constroem suas autonomias, se emancipam, discutem os rumos dos cuidados necessários à população. Nesse sentido, a educação popular contribui para a superação do biologicismo e autoritarismo muito presentes no sistema de saúde brasileiro. A participação é construída na prática diária, e as transformações vão acontecendo. Há casos de as parteiras acompanharem os partos nos hospitais, os pais-de- santo podem ajudar na recuperação do/a enfermo/a, e a presença da comunidade facilita a gestão e fiscalização na saúde. A participação popular em saúde é fundamental para o crescimento do SUS.

Situada no campo das políticas neoliberais, a saúde tende a ser cada vez mais flexibilizada. Seus recursos não são escassos por acaso. As leis de mercado minimizam as políticas públicas. No entanto, acreditamos em construções e transformações advindas do poder popular. Podemos determinar outro rumo para a saúde em nosso país. No geral, há necessidade de o SUS fortalecer a rede de atenção básica, além da criação de centros de atendimento, procedimentos regionalizados e da articulação dos gestores. O engajamento da população ajuda na superação dessas dificuldades.

> A Educação Popular em Saúde implica atos pedagógicos que fazem com que as informações sobre a saúde dos grupos sociais contribuam para aumentar a visibilidade sobre sua inserção histórica, social e política, elevar suas enunciações e reivindicações, conhecer

> territórios de subjetivação e projetar caminhos inventivos, prazerosos e inclusivos (PEDROSA, 2007, p.15).

Desvincular de sistemas autoritários leva tempo. São demasiadas tentativas do movimento popular. Nos nossos trabalhos com a formação de gestores/as na metodologia da educação popular encontramos restrições, porém encontramos grande parte dos profissionais dispostos a pensar numa nova realidade de saúde. A educação popular quebra paradigmas tradicionais que vão desde a postura corporal ao posicionamento político das pessoas na sociedade. As constantes reflexões, a dialogicidade, o entendimento da realidade social, a criticidade, a autonomia e o respeito pelo outro são fundamentais. As práticas da educação popular empoderam as pessoas. Os/as participantes se sentem fortalecidos/as e, com autoria, prezam pela transformação do cotidiano da saúde pública.

Não somente a saúde, mas também a educação caminha a passos lentos no Brasil. A educação ainda é um ponto fraco, e o sistema educacional brasileiro viola os direitos humanos. O IBGE (2010) levantou dados sobre escolaridade no Brasil: 14,1 milhões de analfabetos. Por classificação racial, a incidência de analfabetismo é de 13,3% dos pretos, 13,4% dos pardos e 5,9% dos brancos. A pesquisa aponta os dados sobre os/as analfabetos/as funcionais: pretos 25,4%, pardos 25,7% e brancos 15%. Dois milhões e setecentos mil pretos e 15,9 milhões de pardos frequentaram a escola, mas têm, de forma geral, dificuldades na compreensão de textos.

> No debate nacional sobre a escolaridade da população brasileira, a questão da qualidade do conhecimento adquirido nos últimos anos pela população infanto-juvenil, faixa correspondente à chamada educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), tem sido uma constante. As evidências estatísticas revelam uma média muito baixa de anos de estudo concluídos, especialmente se comparada a outros países dos mesmos níveis de desenvolvimento econômico e social. Em 2009, o brasileiro de 15 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,5 anos de estudo, ou seja, não conseguiu concluir o ciclo fundamental obrigatório, direito adquirido constitucionalmente. Na Região Sudeste, essa média atingiu 8,2 anos, enquanto na Região Nordeste, apenas 6,7 (IBGE, 2010, p. 48).

O rendimento familiar *per capita* é um fator de desigualdade no acesso à escola. Somente 50,9% de adolescentes de 14 a 17 anos de idade estão no ensino médio (grau considerado adequado para eles/elas). A ausência de crianças pobres

na educação infantil demarca preocupações. O desenvolvimento da criança que está na educação infantil é muito superior à que não nunca a frequentou. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009) destaca que somente 38,1% das crianças de 0 a 5 anos estão em creches e escolas. Quando a Pnad centra na área rural, o número de crianças matriculadas cai para 28,4%. Até 3 anos idade apenas 18,4% estão em instituições educativas, aponta o Ipea (2010, f.14) a partir dos dados da Pnad 2009.

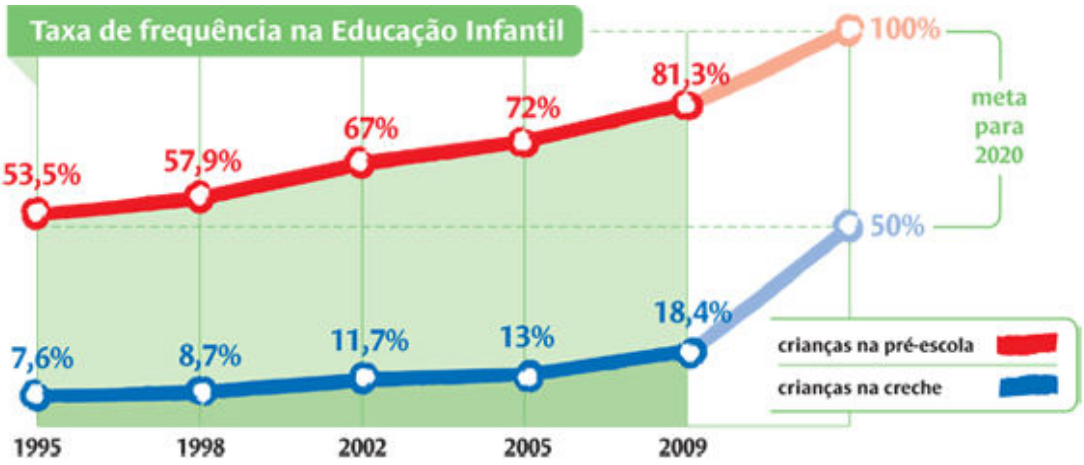
O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) tinha como meta "ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos" (BRASIL, 2001, p. 45). Para alcançar essa meta, o plano se depara com as fragilidades dos municípios que arcam com poucos recursos para a criação de creches e não compreendem que a creche é um direito.

> O número de crianças ricas matriculadas em creches é três vezes maior do que o verificado entre as mais pobres. Entre os 20% com menor renda, apenas 11,8% das crianças até 3 anos estavam na escola em 2009. Essa taxa supera os 34% entre os 20% com maior renda. Na zona urbana, o acesso à creche é o triplo do verificado na rural – 24,1% contra 8,2%. Também há desigualdade entre negros e brancos, embora em grau menor, a diferença em 2009 era de 3,3 pontos percentuais entre os dois grupos (FUNDAÇÃO, 2010).

A situação melhorou para as crianças entre 4 a 6 anos de idade: 81,3% da população nessa faixa etária frequentavam a escola em 2009. A escolaridade obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos de idade e o aumento na duração do ensino fundamental de oito para nove anos, atendendo às crianças de 6 anos têm ajudado a melhorar os índices. Segundo meta do PNE 2011-2020, elaborado no MEC (Ministério da Educação) e em tramitação no Congresso Nacional,[10] pretende-se "universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a

[10] Até a finalização desta tese, em novembro de 2011,o Projeto de Lei n. 8.035/2010, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020), estava na Comissão Especial da Câmara dos Deputados. Cf. CÂMARA dos Deputados, *Projetos de Leis e Outras Proposições*, disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>, acessado em 8 nov. 2010.

cinquenta por cento da população de até três anos" (ABREU; CORDIOLLI, 2011, p. 23).



Fonte: Ipea com dados Pnad 2009.

O gráfico acima sobre educação infantil foi reproduzido da revista Nova Escola (*BIBIANO, 2011*).

A professora Maria Malta Campos apresenta outra preocupação.

> "O direito ao ensino fundamental é de duas mãos: ele é tanto direito da família [...], como também é uma obrigação da família matricular os seus filhos no ensino fundamental. [...]. Então é uma obrigação de duas mãos: obrigação do governo, do poder público, e é uma obrigação da família. No caso da educação infantil [...], na LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] de 96 [1996] ela [a educação infantil] está definida da seguinte maneira: é um direito da criança, é um direito da família, mas não é obrigação. Isso colocava [coloca], para o poder público [...], a obrigação de atender à demanda, ou seja, a obrigação de arrumar vaga para todas as famílias e todas as crianças [...], seja a creche, seja a pré-escola. Uma obrigação de o Estado atender, mas não uma obrigação da família de colocar" (2010).

O acesso ao ensino superior é abstruso para as pessoas pobres. O número de pessoas acima de 25 anos com curso superior completo corresponde hoje a 4,7% de pretos, 5,3% de pardos e 15% de brancos. O ensino médio, em menor proporção, não conta com a presença maciça de adolescentes e jovens pobres.

> Só mediante a responsabilidade do Estado brasileiro para com a educação básica em termos de sua oferta de forma pública e gratuita é possível garantir a igualdade de acesso e a conseqüente universalização. O Estado, sob a égide do direito público subjetivo, deve garantir não apenas o direito à educação, mas, sobretudo, deve

> prover os meios necessários para a garantia desse direito, mediante oferta de vagas em escolas públicas e gratuitas (DIAS, 2007, p.450).

Nas escolas pesquisadas (FICHER, 2010, p.23) verificou-se que 70% dos/as alunos/as brasileiros/as já presenciaram algum colega ser maltratado. No Sudeste do Brasil o índice chega a 81%. Os/as educadores/as geralmente estão distantes dos/as alunos/as. As crianças, os/as adolescentes e os/as adultos/as se sentem pouco envolvidos/as nos conteúdos abordados. Ficam horas copiando os exercícios no quadro, geralmente sem compreendê-los. Falta interação nas aulas. O conhecimento é produzido a partir da imposição ou memorização. Não é valorizada a capacidade de o ser humano pensar criticamente e participar efetivamente num processo pedagógico que viabilize cidadãos/ãs tornando-os/as sujeitos construtores/as de sua própria história. Existe um processo de educação bancária[11] nas escolas brasileiras.

A educação pública brasileira continua a violar os direitos humanos na medida em que ainda encontramos analfabetos/as,crianças fora da escola, baixa qualidade de estabelecimentos de ensino no que se referente a espaço físico e material didático, quadro pessoal incompleto, recursos escassos, baixo desempenho dos/as alunos/as, crianças que estudam em escolas sem rede pública de esgoto sanitário, sem abastecimento de água, sem coleta de lixo e sem água filtrada para beber.

O sistema educacional é desatento aos direitos da pessoa humana quando deparamos também com um currículo escolar preconceituoso, racista, autoritário e com pouca afetividade. Não demonstra preocupação com o Outro. Nas escolas há

[11] Paulo Freire utiliza a expressão educação bancária para definir um ensino que não valoriza alunos e alunas como sujeitos capazes de construir saberes. A pedagogia da educação bancária é um ato de depositar, de transferir, de impor saberes. Educandos/as funcionam como arquivos em que professores e professoras depositam conteúdos acríticos. Para Freire, a pessoa com seu saber popular pode participar de novas construções, porque é direito do/a educando/a ser informado/a de acordo com o avanço das ciências. Só que ela participará de um conteúdo em que ela seja sempre sujeito. Os conteúdos devem considerar seus anseios, suas dúvidas, temores e esperança. Para isso, deve haver uma relação dialógica no processo pedagógico. “A intervenção do educador [...] se dá na relação que estabelece com os educandos no contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento de pura experiência feito. A atividade docente da escola que visa à superação do saber de pura experiência feito, não pode, porém, como disse antes, recusar a importância da cotidianidade” (FREIRE, 2007, p.53). É importante nesse caso o respeito e a compreensão da linguagem diferente. “Não se trata tampouco de não ensinar o chamado ‘padrão culto’ mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação” (FREIRE, 2007, p. 56-57).

uma imposição de práticas que transmite saberes com característica totalitária e de forma autoritária. Educadores/as nem sempre sabem o porquê de tantas regras. Elas são simplesmente ditas e dificilmente construídas com crianças, adolescentes e jovens. As regras não são justificadas; são impostas, impedem a participação e construção de regras coletivas para melhor convivência diária do grupo.

Mesmo com as históricas lutas pela qualidade na educação, frequentemente encontramos precariedades no ensino brasileiro.

> A primeira concepção de qualidade construída nesse processo está ligada, assim, à presença dessas condições mínimas de funcionamento, associada à disponibilidade de vagas. Uma dimensão também relevante nessa fase é o relacionamento entre escola e famílias, geralmente conflitivo, autoritário da parte da escola e eivado de preconceitos em relação à população atendida. Outra ordem de questões, ligadas ao conteúdo do currículo ou às experiências de aprendizagem das crianças, permanece em segundo plano, na perspectiva de uma população com baixa ou nenhuma escolaridade (CAMPOS; HADDAD, 2006, p. 105).

Não há, nesse caso, responsabilidade das políticas públicas, comprometimento social de educadores/as "[...] e nem da escola em relação a alunos e alunas. Há uma grande ausência de zelo e uma espécie de morte moral, física e intelectual" (PEREIRA, 2006, p.23).

A violação do Outro, além de ser física, é simbólica. A violência simbólica na escola está no cotidiano. É fomentada pelas atitudes arbitrárias e autoritárias de educadores/as. As metodologias pedagógicas não respeitam e não dão possibilidades de humanização a educandos/as. A violência simbólica age silenciosamente, sem que as pessoas sintam. Não percebemos porque ela é sutil e dissimulada. Seu conteúdo é ideológico, hegemônico, "legítimo" e pertence a uma classe que tem o domínio econômico numa determinada sociedade. Sua perpetuação se dá por meio de imposição e reprodução da cultura dominante. Os símbolos são instrumentos de integração social. Aparelhados de conhecimento e comunicação, eles fomentam o consenso social que contribui fundamentalmente para reprodução da ordem social. Isso, argumenta Bourdieu (2004, p.10), garante "a integração «lógica» [e] é a condição da integração «moral»".

O Brasil, sendo signatário de uma política neoliberal, tem ligações diretas com a globalização. É impossível compreender a educação atual sem colocá-la no seu

contexto global. A economia voltada para o mercado é predominante, e a educação se estrutura nessa conjuntura. O Estado pressiona o setor educacional para apresentar objetivos mais exatos, bem definidos e com menos custo possível, como acontece numa empresa. O Brasil, sob a ótica neoliberal e como membro colaborador da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em inglês OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), recebe recomendações sobre a importância de investir melhor em educação. Mas essa filosofia do neoliberalismo não compactua com os direitos humanos libertadores que defendemos.

Refutamos a visão mercadológica neoliberal, por meio da qual há a crença de que, ao auxiliar um país economicamente, os/as estudantes teriam rendas maiores, e as mulheres, além de estudar, melhorariam suas rendas, o que favorece a igualdade de gênero. Exclusivamente sob essa ótica, a educação não proporciona transformação da realidade. Nessa política capitalista há ausência de criticidade. Em detrimento de uma educação libertadora, priorizam-se o treinamento, a transmissão de informações, e o bom investimento em educação contribuiria na contenção das crises econômicas vivenciadas pelos países. Dizem os indicadores educacionais da OECD (2010, p.2): “investir em educação é essencial para os países que querem desenvolver o seu potencial de crescimento a longo prazo e para responder às mudanças tecnológicas e demográficas que estão a redefinir os mercados de trabalho”. Isso não corresponde a uma educação de cunho libertador, pois a educação não é via para a mobilidade social e chave do progresso individual. Na educação libertadora homens e mulheres compreendem os fenômenos sociais, sabem sobre a procedência dos problemas apresentados pela realidade em que vivem, entendem os processos de luta de classe, se vigoram da crítica, tomam consciência e lutam pela superação da realidade excludente. A educação profissional, como parte da educação libertadora, tem dimensões social e politizadora.

Tornar os/as pobres meramente mais competentes para um mercado competitivo negligencia sua libertação, já que a pauta da formação do capital humano é estabelecida no enquadramento do sistema sociopolítico vigente.

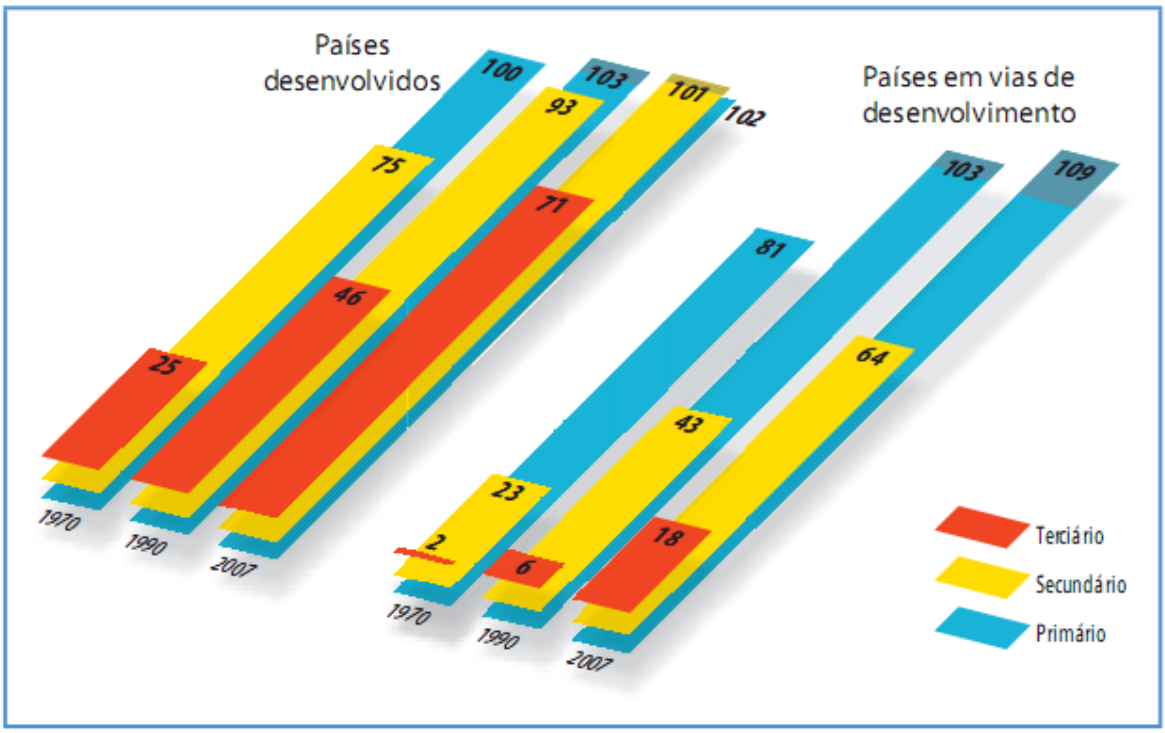
> O investimento no “indivíduo” tem como matriz a abordagem do capital humano que preconiza, entre outras coisas, que o acesso aos bens e serviços “básicos” – entre eles, a educação – torna os pobres mais eficientes, competitivos e produtivos. Observa-se que a

> abordagem economicista é transferida do campo da análise econômica de mercado e aplicada de modo mecânico no campo da cultura. O indivíduo, a partir deste enfoque, precisa, de modo permanente, desenvolver livremente, de preferência usando seus parcos recursos e muita criatividade, estratégia de sobrevivência auto-sustentada e solidária (NORONHA, 2002, p.87).

Adotando a noção de capital humano, a OECD fica apenas no âmbito de uma escola sem burocracia, com acesso aos meios tecnológicos para que os/as alunos/as adquiram conhecimento.

Uma das dificuldades educacionais no mundo concentra-se no acesso ao ensino secundário:

Taxas de matrícula brutas por nível de escolaridade, 1970-2007



Fonte: Cálculos do GRDH com base em dados do Banco Mundial (2010g).

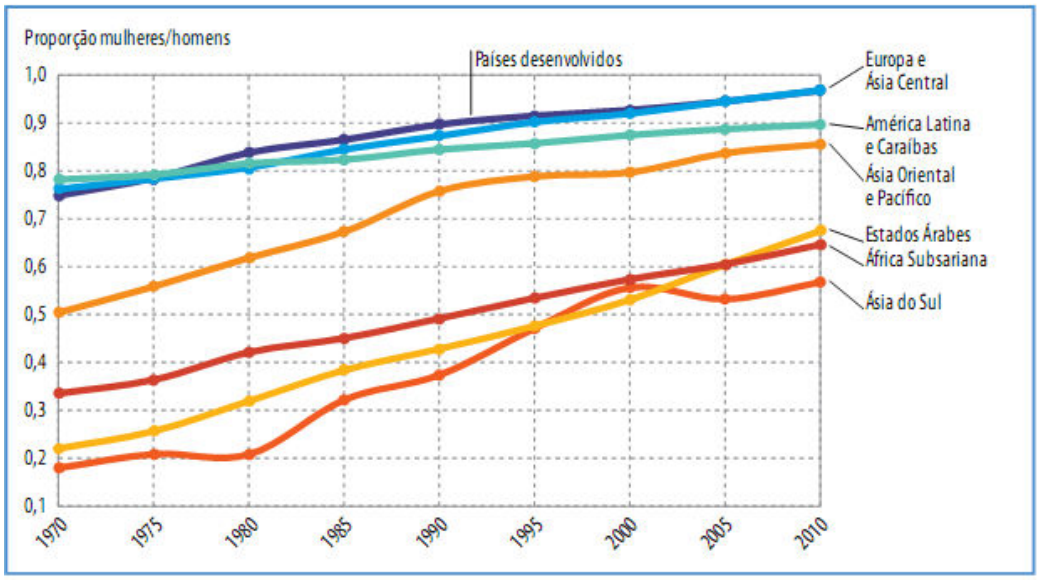
As informações supracitadas foram reproduzidas de relatório do Pnud (2010, p. 41).

O Pnud analisa que

> as crianças nos países em desenvolvimento aprendem bastante menos do que as crianças com os mesmos anos de escola nos países desenvolvidos. As crianças com o mesmo nível de educação em países em desenvolvimento que os seus colegas em países desenvolvidos apresentam resultados, em média, 20% mais baixos em testes normalizados, uma diferença na ordem de três níveis escolares. (2010, p. 43).

Melhorou mundialmente o acesso ao ensino primário, porém os países mais pobres não correspondem à administração de boa qualidade educacional. Em relação a gênero e desigualdade, em 138 países persiste um fosso educacional:

Proporção da média de anos de escolaridade entre mulheres e homens por região, 1970-2010



Fonte: Barro e Lee (2010).

O gráfico acima, sobre escolaridade, foi copiado de relatório do Pnud (2010, p. 42).

1.5 DIFICULDADES DE POSITIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Boa parte da positivação dos direitos humanos no Brasil é demarcada pelas constituições do país. Faremos breve apanhado da história dos direitos humanos brasileiros pelas constituições e depois pelos planos nacionais de direitos humanos.

A ***Constituição Imperial Brasileira de 1824*** assegurava a inviolabilidade dos direitos civis e políticos, embasando-os nos princípios de liberdade e segurança individuais; liberdade de expressão de pensamento; liberdade de ir e vir; inviolabilidade de domicílio; inviolabilidade das correspondências; abolição da tortura e de todas as demais penas cruéis. Na ***Carta*** era aceita a dívida pública, declarava-se o direito de petição, garantiam-se regras para prisão, condenação das pessoas, os socorros públicos e almejava-se a instrução primária gratuita para a população.

A primeira constituição pós-imperial foi promulgada em 1891, dando validade jurídica à República.

> Os princípios que essa Constituição esposou tiveram uma longa gestação no pensamento político brasileiro. O espírito da Constituição forjou-se durante todo o período da propaganda republicana. Teve antecedentes na República Rio-Grandense e na Constituinte de Alegrete que tentou moldar em texto legal os ideais da Guerra dos Farrapos. Os constituintes gaúchos, no seu projeto de Constituição, prometiam justamente um regime de governo baseado na liberdade, na igualdade e na Justiça. Esses ideais foram retomados pelos constituintes republicanos (HERKENHOFF, 2002, p. 66).

A ***Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891*** instituiu algumas garantias fundamentais aos direitos humanos: eleição direta para deputados, senadores, presidente e vice-presidente da República; eliminou a exigência de renda como critério de exercício dos direitos políticos; extinguiu os títulos nobiliárquicos; separou a Igreja do Estado; incluiu a liberdade religiosa, decretou a liberdade de associação não-armada; estabeleceu a todas as pessoas acusadas o direito de defesa; criou o *habeas corpus* remediando violências ou coações por ilegalidade ou abuso de poder; em cumprimento ao Decreto n. 774 de 20 setembro de 1890, aboliu as penas de galés; e eliminou os banimentos judiciais e morte.

A primeira carta da era republicana foi instituída em meio a muitas dificuldades para ser posta em prática. O professor João Baptista Herkenhoff mostra parte dessa problemática.

> Foi abolida a exigência de renda, proveniente de bens de raiz, comércio, indústria ou artes, como critério de exercício dos direitos políticos.
>
> Contudo, continuando nas mãos dos fazendeiros, como no Império, o primado da força econômica e estabelecido o voto a descoberto, - o sufrágio direto não mudou as regras de distribuição do poder. Os coronéis continuaram detendo a política local. Através desta influíam, decisivamente, na representação parlamentar e na escolha dos titulares das mais altas funções públicas. O poderio econômico do campo mantinha a dependência do comércio, das profissões liberais e da máquina administrativa aos interesses rurais, fazendo dessas forças aliados do fazendeiro, nas questões mais decisivas (HERKENHOFF, 2002, p.66-67).

Nos anos 1920, a partir do tenentismo principalmente, iniciou-se um período em que os mandantes paroquiais sentem-se ameaçados em seu monopólio político.

No fim daquela década, as estruturas das oligarquias rurais começaram a sofrer impacto de outras forças políticas que almejavam ver-se representadas no poder central. Em 1930 ocorre no Brasil um movimento político-militar liderado por forças opositoras do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais, resultando em golpe de estado. Integrantes da chamada Revolução de 1930 depuseram o presidente Washington Luís e impediram a posse do governista Júlio Prestes, que nas eleições de março de 1930 derrotou Getúlio Vargas. A Aliança Liberal respaldava Vargas. Os aliancistas liberais eram contrários à política do café-com-leite, por meio da qual oligarquias de São Paulo e Minas detinham a hegemonia no poder federal. A eleição do paulista Júlio Prestes, apoiado pelo então presidente da República Washington Luís,[12] rompeu com a alternância entre Minas Gerais e São Paulo no poder central. Para suceder Washington Luís, deveria ser eleito um presidente mineiro. A escolha de Júlio não agradou a políticos de Minas. Grupos dirigentes mineiros, resolveram aliar-se a Getúlio Vagas do Rio Grande do Sul. Em outubro de 1930 setores das Forças Armadas depuseram Washington Luís. Uma junta governativa assumiu temporariamente a Presidência. Embora houvesse relutância de membros da junta, em novembro de 1930 Vargas senta na cadeira presidencial.[13]

O governo provisório de Vargas (1930-1934) não proporcionou avanços aos direitos humanos. Aliás, “obscureceram-se completamente os Direitos Humanos” (HERKENHOFF, 2002, p.69).

> Dissolveram-se o Congresso Nacional, as Assembléias Legislativas e as Câmaras Municipais. A magistratura perdeu suas garantias. Foram suspensas as franquias constitucionais. O *habeas-corpus* foi amesquinhado, uma vez que mantido apenas em favor de réus ou acusados em processos de crimes comuns, excluída a proteção

[12] Washington Luís nasceu em Macaé (RJ), mas na década de 1890 transferiu-se para São Paulo, estado onde se formou em direito e teve respaldo político para chegar à Presidência da República.

[13] O primeiro período do governo de Vargas durou de 1930 a 1945. Naquela época o Brasil passava por conturbadas reformas. Esse período foi demarcado pela criação de instituições importantes e inúmeras reformas econômicas e socias. “A Era Vargas se constituiu pela crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e o início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização. Com o início da industrialização, a composição social tornou-se mais complexa. Há uma pequena burguesia, uma camada média de intelectuais e o operariado nascente. A pressão de demanda por escolas, provocada pela pressão social, se acentua” (MINOZZI JR., 2007, p.232). Em 1950, Vargas foi eleito presidente do Brasil pelo voto popular. O segundo período do governo de Vargas terminou em 1954, ano em que o presidente se suicidou.

> multissecular nos casos de crimes funcionais e nos da competência de tribunais especiais (HERKENHOFF, 2002, p.68).

Liderado pelos paulistas e mesmo derrotado pelas forças governistas, o Movimento Constitucionalista de 1932 acelerou o processo de reconstitucionalização do país. Em maio de 1933 aconteceram as eleições para formação da Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração de uma carta magna. Findos os trabalhos constituintes é promulgada a ***Constituição*** de 1934. Essa ***Carta*** fundamentada nos princípios liberais instituiu a igualdade para todos/as diante da lei; obrigou a comunicação imediata, em caso de prisão, ao juiz; eliminou a pena de morte; ninguém podia ser preso por dívidas e multas; além de destacar a criação de assistência judiciária às pessoas necessitadas. “A par das garantias individuais, a ***Constituição*** de 1934, inovando no Direito brasileiro, estatuiu normas de proteção social do trabalhador” (HERKENHOFF, 2002, p.71). Proibindo diferenciação de salário para um mesmo cargo, idade, sexo, nacionalidade e estado civil, a ***Carta*** garantiu salário mínimo, oito horas de trabalho, folga semanal, férias anuais remuneradas, indenização por demissão, previdência e assistência médica ao/à trabalhador/a e às gestantes; proibiu o trabalho de crianças, o trabalho noturno para adolescentes com até 16 anos de idade, não permitiu trabalhos insalubres para mulheres e jovens até 18 anos de idade; reconheceu as convenções coletivas de trabalho e criou a justiça do trabalho. A ***Constituição*** de 1934 prezava também pelos direitos culturais, que veremos no capítulo IV.

Porém, a ***Carta*** de 1934 foi efêmera. Três anos e pouco menos de quatro menos depois de promulgada, Getúlio Vargas “rasga” aquela ***Carta***. Assim como em 1930, o presidente dá um golpe de estado no intuito de dar continuidade a seu governo. Começou então a violenta e autoritária ditadura do Estado Novo (1937-1945). Elaborada pelo jurista Francisco Campos, uma nova constituição passou a vigorar a partir de novembro de 1937, outorgada pelo presidente. A centralização e a concentração do poder na instância federal tornaram-se duas das principais características do varguismo. Essa política de forte centralização do poder vinha sendo esboçada desde 1930.

O Estado Novo brasileiro foi imposto num período em que regimes totalitários avançavam na Europa e em outras partes do mundo. Mesmo não sendo, em sua essência, nitidamente uma ditadura que se guiasse pela doutrina fascista, havia

semelhanças entre o varguismo estado-novista e o fascismo.

> Dentre esses pontos comuns, pode-se destacar a valorização da missão histórica da nação representada pelo Estado; o reconhecimento dos direitos individuais, mas apenas daqueles que não entravam em conflito com as necessidades do Estado soberano; a ênfase no significado da elite como corporificação do gênio do povo; a solidariedade entre o capital e o trabalho assegurada pela estrutura corporativa; o antiliberalismo e o antiparlamentarismo. Ambas as doutrinas apresentavam traços totalizadores, já que seu campo de ação não se atinha somente à ordem política, mas envolvia também outros aspectos da vida social: cultura, religião, filosofia (A ERA VARGAS: DOS ANOS 20 A 1945, DIRETRIZES...).

Nesse regime autoritário de imposição do poder não houve no campo oficial possibilidades de direitos humanos.

> O Parlamento e as Assembléias foram fechados. A Carta de 1937 previu a existência de um Poder Legislativo, mas as eleições para a escolha de seus membros não foram convocadas. Deteve o presidente da República, até a queda do Estado Novo, o poder de expedir decretos-leis, previstos no art. 180 da Carta.
>
> A magistratura perdeu suas garantias (art. 177). Um tribunal de exceção – o Tribunal de Segurança Nacional – passou a ter competência para julgar os crimes contra a segurança do Estado e a estrutura das instituições (art. 172). Leis eventualmente declaradas contrárias à própria Constituição autoritária, por juízes sem garantias, ainda assim podiam ser validadas pelo presidente (art. 96, único, combinado com art. 180) (HERKENHOFF, 2002, p.72).

A ***Constituição*** de 1934 previa eleições para presidente da República em 1938. Já em 1936 ocorriam negociações políticas visando à campanha eleitoral. Isso não agrava a Vargas, com seu projeto eminentemente centralizador. Além do mais, ele precisava criar álibis para neutralizar articulação de seus adversários. Um deles foi o “perigo” comunista, ainda mais porque a esquerda tentou pôr em prática um movimento revolucionário em 1935, prontamente derrotado pelo governo central. Vargas criticava a ***Carta*** de 1934. Via nela um ameaça a seus planos. O presidente entendia que a ***Constituição*** limitava seu poder (A ERA VARGAS: DOS ANOS 20 A 1945, ANOS DE INCERTEZA...).

O autoritarismo político do Estado Novo, institucionalizado pela ***Constituição*** de 1937, eliminou as conquistas e os avanços dos direitos humanos contidos na ***Carta*** de 1934.

> A Constituição declarou o país em estado de emergência (art. 186), com suspensão da liberdade de ir e vir, censura da correspondência e de todas as comunicações orais e escritas, suspensão da liberdade de reunião, permissão de busca e apreensão em domicílio (art. 168, letras a, b, c e d).
>
> Em tal ambiente jurídico e político, mesmo as garantias individuais mantidas perderam sua efetividade. Foram contagiadas pelo gérmen autoritário até as garantias que não representavam qualquer risco para o regime vigente (HERKENHOFF, 2002, p.72-73).

Em setembro de 1946 o Brasil adotou outra carta magna, na qual podemos visualizar novamente os direitos humanos. A ***Constituição*** de 1946 ampliou os direitos estabelecidos no texto constitucional de 1934. Destacamos alguns pontos que consideramos mais importantes aos direitos sociais, como a participação do trabalhador nos lucros da empresa; proibição do trabalho de menores de 14 anos de idade; as mulheres e os menores de dezoito anos foram proibidos de trabalhar em indústrias insalubres; salário de trabalhador noturno maior que o diurno; garantias de assistência às pessoas desempregadas; direito a férias e feriados, além do direito de fazer greves e de liberdade sindical. Pela lei as empresas empregadoras passaram a ser obrigadas a garantir aos/às trabalhadores/as seguro relativo acidentes de trabalho.

> A Constituição de 1946 vigorou, formalmente, até que sobreviesse a Constituição de 1967. Contudo, a partir do golpe que se autodenominou “Revolução de 31 de março de 1964”, sofreu múltiplas emendas e suspensão da vigência de muitos dos seus artigos. Isto aconteceu por força dos Atos Institucionais de 9 de abril de 1964 (posteriormente considerado como o de nº1) e 27 de outubro de 1965 (Ato Institucional n.º 2 ou AI-2).
>
> A rigor, o ciclo constitucional começado em 18 de setembro de 1946 encerrou-se em 1º de abril de 1964, com quase dezoito anos de duração (HERKENHOFF, 2002, p.74).

De 1945 a 1964, o Brasil passou por um processo de democratização que começou a ter forças no governo de Juscelino Kubitschek (JK), de 1956 a 1961, e se fortaleceiu no governo de João Goulart, de 1961 a 1964. Popularmente chamado de Jango, o presidente Goulart defendia reformas econômicas, sociais e políticas. Mas para isso era necessário diminuir as desigualdades sociais no Brasil. Antes de Jango ocupar a Presidência, ele tinha sido vice de JK e de Jânio Quadros, que assumiu o governo federal em 31 de janeiro de 1961. No mesmo ano, em agosto, Quadros renunciou ao cargo de presidente da República. Goulart assumiu a Presidência. O

governo de Jango, na primeira metade da década de 1960, foi um importante marco na organização popular. Os movimentos sociais encontraram eco positivo em Jango, que propunha *reformas de base*. Questões socioeconômicas, como a reforma agrária, integraram a agenda do Estado Nacional.

> Sob essa ampla denominação de "reformas de base" estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendiam-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior.
>
> O carro-chefe das reformas era, sem dúvida, a reforma agrária que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais. [...]. No primeiro semestre de 1963, Goulart apresentou às lideranças políticas para debate um anteprojeto de reforma agrária que previa a desapropriação de terras com título da dívida pública, o que forçosamente obrigava a alteração constitucional (FERREIRA).

As propostas de mudanças trouxeram relações conflituosas de políticos e população conservadora. Essas camadas socioeconômicas alegavam que João Goulart estava implementando o comunismo no Brasil. As fortes resistências da direita vetavam as propostas de Jango, não permitindo avanços no campo prático. Por outro lado, a esquerta fazia grandes manifestações pelas ruas do país.

> O fortalecimento dos movimentos populares, concretizado através do aumento do poderio dos trabalhadores urbanos e da crescente organização das massas rurais, intensificou as pressões sobre o governo para a implementação das reformas. A eclosão, em setembro de 1963, da Revolta dos Sargentos – movimento que reivindicava o direito de que os chamados graduados das forças armadas (sargentos, suboficiais e cabos) exercessem mandato parlamentar em nível municipal, estadual ou federal, o que contrariava a Constituição de 1946 – foi mais um fator para a polarização política e para denunciar a urgência das reformas de base (FERREIRA).

Mesmo com o restabelecimento do regime presidencial (janeiro de 1963), que fortaleceu João Goulart, não foi possível pôr em prática a agenda governamental no Congresso. Em 1964 o presidente não recebia quase nenhum apoio da direita. Com essa situação,

> a nova estratégia de Goulart foi organizar uma ofensiva política apoiada pelos principais grupos de esquerda para garantir o apoio às reformas de base. O plano de ação era o seu comparecimento a uma

> série de grandes comícios nas principais cidades do país, a fim de mobilizar a maioria da população brasileira em favor das reformas.
>
> Essa nova fase foi inaugurada no dia 13 de março de 1964, com o comício realizado na estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, também denominado Comício das Reformas, ao qual compareceram cerca de 150.000 pessoas. Na ocasião, Goulart proclamou a necessidade de mudar a Constituição e anunciou a adoção de importantes medidas, como a encampação das refinarias de petróleo particulares e a possibilidade de desapropriação das propriedades privadas valorizadas por investimentos públicos, situadas às margens de estradas e açudes.
>
> O golpe militar de 31 de março de 1964 e o afastamento de Jango da presidência impediram a concretização das almejadas reformas (FERREIRA).

O golpe militar de 1964 transformou o Brasil em uma severa ditadura militar, inibindo as lutas populares pelos direitos humanos. As manifestações da população, que eram bem fortes antes de 1964, foram violentamente impedidas. A polícia prendia, torturava e matava pessoas quando suspeitava de algum movimento pró-democracia e defesa dos direitos humanos. A ditadura militar

> rompeu qualquer tipo de aliança com os trabalhadores, colocando-os, ao contrário, como uma das metas repressivas privilegiadas do novo regime, tratando-os como inimigo, na medida em que suas reivindicações atentariam contra o novo modelo econômico. Este passou a privilegiar claramente as altas esferas do consumo e sua absorção de produtos de luxo, conjuntamente com a exportação, às expensas do mercado interno de consumo popular. O arrocho salarial foi eixo nessa virada: diminuía fortemente a participação do trabalho na renda nacional e, automaticamente, elevava a taxa de exploração da força de trabalho e, assim, a taxa de lucro do capital (SADER, 2007, p.77).

A forma autoritária de pensar e praticar o desenvolvimento econômico expulsou qualquer organização que não fosse da burguesia. Os grupos empresariais, junto com os militares, colocaram a população em situação precária, beneficiaram a classe média. A renda no país concentrou-se ainda mais. Os setores populares foram submetidos a salários irrisórios, abaixo de suas necessidades de sobrevivência, e eram impedidos de manifestar sobre suas dificuldades financeiras. Continua Emir Sader:

> A repressão aos sindicatos, a prisão de líderes sindicais, a proibição da existência da imprensa sindical e opositora, faziam com que a repressão fosse funcional à política favorável ao grande empresariado e contra a massa da população – que vivia de salários e fomentava, até ali, a extensão do mercado interno de consumo. Esse novo contexto histórico combina violação dos direitos

> econômicos, sociais e políticos de forma intensa, como o país nunca havia conhecido (2007, p.77-78).

Na vigência do governo militar (1964-1985) houve vários atos institucionais, conhecidos como AI. Eram 17 atos com decisões autoritárias e perversas. Observamos os principais conteúdos: alterar a ***Constituição*** e indicar a Presidência do país sem eleições diretas; cassar mandatos legislativos e decretar estado de sítio; suspender e cassar direitos políticos das pessoas que se manifestavam contra o governo (BRASIL, AI-1, 1964, art.10; BRASIL, AI-2, 1965, art.16,); demitir funcionários/as e legisladores/as que não estivessem de acordo com o poder central, qualificando-os/as de criminosos/as; e ordenar total punição aos/às adversários/as do regime. Os partidos políticos que existiam antes do golpe foram extintos (AI-2, 1965, art.18). Impuseram-se procedimentos (BRASIL, LEI n. 4.740, 1965, art.1º) para criação de novas organizações partidárias. Havia uma exigência: "É vedada a organização, o registro ou o funcionamento de qualquer partido cujo programa ou ação contrarie o regime democrático" (BRASIL,LEI n. 4.740, 1965, art. 5º). Era o Estado autoritário que determinava o que era ou não *"democrático"*. O resultado dessa imposição foi o bipartidarismo. Sugiram então a Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido situacionista, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a *"oposição"* consentida pelo regime ditatorial.

Em 1966, o Ato Institucional n.4 estabeleceu que o Congresso Nacional, em caráter extraordinário, deveria se reunir para promulgar a ***Constituição*** de 1967. Com a nova ***Carta*** revogou-se a ***Constituição*** de 1946, o que significou um grande retrocesso. Houve recuo em relação aos direitos sociais e políticos. Suprimiu-se a liberdade de publicação, de expressão e de reunião; estabeleceu-se foro militar para os civis; determinou o trabalho infantil (criança com 12 anos poderia trabalhar); proibiu o direito de greve; favoreceu as diferenças salariais referentes à idade e nacionalidade.

No ano seguinte a 1967, o governo militar decretou o Ato Institucional n.5 que, fortemente arbitrário, permitia aos governantes punir as pessoas que eram consideradas inimigas do regime. Esse ato incluía proibição de quaisquer atividades e manifestações políticas (BRASIL, 1968, art. 5º, III), vetou o *habeas corpus* "nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social

e a economia popular" (BRASIL, 1968, art.10), que passaram a ser julgados pela Justiça Militar. "Sem direito a Habeas-corpus, sem comunicação de prisão, sem prazo para a conclusão do inquérito, o preso ficava absolutamente indefeso nos órgãos de segurança, desde o dia em que fora seqüestrado [...]" (ARQUIDIOCESE..., 1989, p.175). Eleito pelo sistema indireto (BRASIL, 1967, art. 16, parágrafos 1º, 2º e 3º), o presidente poderia decretar estado de sítio no momento que achasse conveniente (BRASIL, 1967, art. 83, XIV).

Três das alegações dos militares da cúpula governista para instituição do AI-5 foram o movimento estudantil, que intensificou os protestos contra a ditadura, a Igreja, que participava com ações expressivas na defesa dos direitos humanos, e as lideranças políticas, que mesmo cassadas continuavam articulando contra o regime opressor.

> A luta contra o golpe de Estado [...] começou com a própria instauração da ditadura. Desde o primeiro momento, lideres políticos e da sociedade civil, acompanhados por parcela ponderável da opinião pública, compreenderam que se suprimia o Estado de Direito, para um longo período de arbítrio.
>
> Muitos puderam verificar e compreender que o golpe no Brasil não era um fato isolado. Localizava-se dentro de um projeto continental. Na verdade, assistia-se a todo um ciclo de regimes de exceção na América Latina. Documentos que vieram à luz posteriormente, por força de uma lei que libera certos arquivos secretos norte-americanos, demonstraram que a implantação das ditaduras latinoamericanas era inspirada pela política externa dos Estados Unidos para o Continente (HERKENHOFF, 2002, p. 80).

Segundo o governo, todos/as que manifestavam contra o regime ditatorial eram comunistas e deveriam ser banidos/as do país. Assim se constituiu o Ato Institucional n.13 (1969), decretando o *banimento do território nacional às pessoas perigosas para a segurança nacional* [grifo nosso], e o AI-14 (BRASIL, 1969, art.1º: altera o parágrafo 11 do art. 150, ***Constituição*** de 1967) determinou a *aplicação da pena de morte* [...] *nos casos de guerra externa psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva* nos termos que a lei determinar" [grifo nosso]. Em 1969 foi publicado o Decreto-Lei n. 898, que definiu "[...] os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, [além de estabelecer] seu processo e julgamento" (BRASIL, DECRETO-LEI n. 898, 1969). Por meio desse decreto-lei determinou-se que *as pessoas condenadas à morte seriam executadas se em 30 dias o presidente*

da República não revertesse a pena em prisão perpétua [grifo mosso]. Mas se a repressão política se fortalecia paralelamente, a luta contra o regime crescia. As maiores reivindicações dos movimentos sociais eram anistia ampla e convocação de uma assembleia constituinte com participação popular.

No final da década de 1970 o Brasil estava insustentável. Havia uma deteriorização da economia com exagerado crescimento das dívidas interna e externa, juros internacionais, inflação alta e pobreza extrema. Ocorriam pressões internacionais pró-democracia e direitos humanos, além do descontentamento não só dos militantes dos movimentos sociais, mas também da sociedade em geral. Essa crise levou os militares representados pelo presidente Ernesto Geisel a iniciar abertura política. Os atos institucionais foram revogados. Em 1974 houve eleições parlamentares e o partido do governo, a Arena, não obteve votação expressiva. A oposição permitida, o MDB, se fortaleceu dando maior ênfase ao lento processo de abertura política.

> As eleições parlamentares de 1974 tiveram um papel importante na reformulação do projeto de transição democrática. O partido do governo viu minguar a sua safra de votos, em boa medida pela falta de uma plataforma eleitoral mais atraente, já que não bastava, como antes, a simples louvação dos êxitos da administração federal em um ano em que o espectro da crise ameaçava se espalhar pela economia brasileira. Já a oposição, beneficiada pelo livre acesso à televisão para denunciar "as mazelas do governo autoritário", promoveu a conciliação entre suas alas autêntica e moderada, e tomou como plataforma a discussão de problemas mais imediatos, como a distribuição de renda e o custo de vida (MOTTA, 2008, f. 3-4).

Em 1979, sob a direção do último presidente militar, João Baptista de Oliveira Figueiredo, consubstanciou-se a Lei n. 6.683 de 28 de agosto de 1979, da anistia. Porém,

> não foi tão ampla, geral e irrestrita quanto se desejou. E anistiou não apenas os perseguidos políticos mas também os que praticaram crimes em nome do regime. Chegou mesmo a anistiar torturadores, o que é bem chocante. A essa anistia de perseguidos e perseguidores chamou-se de anistia "recíproca".
>
> De qualquer forma, a anistia representou uma conquista do povo.
>
> A luta dos presos políticos, no interior das prisões, as denúncias feitas por estes, rompendo o cerco de ferro dos carcereiros, as

> greves de fome, tudo isto foi essencial para que se alcançasse a Anistia, como vitória da alma brasileira. Ao mesmo tempo em que os presos resistiam, os exilados movimentavam-se fora do país. E dentro do Brasil inúmeras vozes, inteligências e corações pleiteavam a Anistia (HERKENHOFF, 2002, p. 82-83).

No dia 1º de fevereiro de 1987 foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte, composta por 559 congressistas e presidida pelo deputado Ulysses Guimarães. Os constituintes contaram com a participação nas formulações das propostas por emendas populares. Mesmo não acolhendo todos os desejos reivindicados pela sociedade civil, consideramos democrático o processo de construção da ***Carta*** de 1988.

No 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova ***Constituição*** brasileira que, consagrada em legislação, passou a ser o maior documento em defesa da justiça social e atenção à dignidade do povo brasileiro. A ***Carta*** deu passos firmes em direção à democracia e ao mesmo tempo visando aos direitos humanos.

Para a professora e militante dos direitos humanos Flávia Piovesan e o professor Renato Stanziola Vieira (2006), introduziu-se na

> [...] Carta de 1988 um avanço extraordinário na consolidação dos direitos e garantias fundamentais, situando-se como o documento mais avançado, abrangente e pormenorizado sobre a matéria da história constitucional do país. É a primeira Constituição brasileira a iniciar com capítulos dedicados aos direitos e garantias, para, então, tratar do Estado, de sua organização e do exercício dos poderes. Ineditamente, os direitos e garantias individuais são elevados a cláusulas pétreas, passando a compor o núcleo material intangível da Constituição (artigo 60, parágrafo 4º). Há a previsão de novos direitos e garantias constitucionais, bem como o reconhecimento da titularidade coletiva de direitos, com alusão à legitimidade de sindicatos, associações e entidades de classe para a defesa de direitos (2006, p.130).

A ***Constituição*** é ampla, vasta e tem como princípios democráticos básicos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. São objetivos republicanos construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, de gênero, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Proíbe a prática da

tortura, firma a liberdade de manifesto do pensar, da expressão, de comunicação, consciência, de crença, de reunião e de associação. Combate a violação da intimidade, da residência e da correspondência. Atenta-se pelos seguintes direitos: a educação, a saúde, o trabalho, as relações trabalhistas, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, a infância, a assistência às pessoas desamparadas, a propriedade que atenda à função social, o acesso à Justiça, a petição, a ampla defesa, o *habeas corpus* e o hábeas-data gratuitos. Instituiu-se que todas as pessoas são dignas de direitos políticos e partidários. Proíbem-se os tribunais de exceção, a prática do racismo, a pena de morte, a prisão perpétua e outras prisões arbitrárias. Aceita os mandados de segurança, plebiscito, referendo, iniciativas e ações populares.

A ***Constituição*** de 1988 é um marco à vivacidade dos direitos humanos no Brasil. Sua afirmação aos direitos humanos abre caminhos para que o Brasil construa um Estado atento às necessidades de seu povo. Cabe-nos a vigilância e a luta para que os direitos do/a cidadão/ã venham acontecer amplamente no nosso país. O Estado social brasileiro tenta cumprir seu papel de ampliar as garantias de direito, afiançando à população bases materiais mínimas para sua existência.

Em 1996 o Brasil lançou o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) que enfatiza os direitos civis e políticos. Um ano depois, criou a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) na estrutura do Ministério da Justiça. Em 1999 a SNDH foi transformada em Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, com representação garantida nas reuniões dos ministérios. Atualmente essa órgão é a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), vinculada à Presidência da República. A SEDH trata da articulação e implementação de políticas públicas voltadas à promoção e proteção dos direitos humanos. As principais ações da Secretaria são o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, o programa Brasil sem Homofobia, o combate à tortura e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Em 2002 a Secretaria revisou, atualizou o PNDH-1, com a incorporação dos direitos econômicos, sociais, culturais e publicou o PNDH-2. A revisão e a construção desse documento se deram com a participação das entidades da sociedade civil.

Além disso, foram criadas em 2003 a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Em maio de 2004, o

governo Lula lançou o programa Brasil sem Homofobia envolvendo diversos órgãos do Estado Nacional na promoção do respeito à diversidade sexual e o combate às várias formas de violação dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais. Porém, é no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais que os direitos desse grupo têm maior protagonismo e força política. Essa iniciativa

> reflete o esforço do Governo e da Sociedade Civil na busca de políticas públicas que consigam responder às necessidades, potencialidades e direitos da população envolvida, a partir de sua implementação, bem como do fortalecimento do Programa Brasil sem Homofobia, implantado desde 2004 (BRASIL, 2009c, p.7).

Outro dispositivo respeitável no Brasil é a Lei Maria da Penha, Lei número 11.340, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo ex-presidente Lula em 7 de agosto de 2006. O texto conceitua: "configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial". A Lei aumenta o rigor das punições por agressões domésticas contra a mulher, com Estado dando proteção e assistência.

> Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2010, p.11).

No final de 2009, depois de quase dois anos de conferências, reuniões, muitos debates das instituições governamentais e sociedade civil, com idas e vindas, o governo federal lançou a terceira edição do PNDH. Os maiores dissensos na construção do programa *3* foram os seguintes:

- discordância dos militares na criação da Comissão da Verdade que apuraria e condenaria os culpados pelos crimes que vitimaram presos políticos na ditadura militar, de 1964 a 1985;

- a Igreja Católica e a maioria das igrejas evangélicas condenaram parte do texto que previa a retirada de símbolos religiosos de estabelecimentos públicos, a liberação do aborto e a união civil de pessoas do mesmo sexo;

- em relação aos conflitos agrários, o setor ruralista protestou contra a prioridade das audiências judiciais coletivas como mediadoras de conflitos com a presença das pessoas requerentes e requeridas do Ministério Público, dos institutos de terras e da polícia – as audiências aconteceriam antes de qualquer decisão judicial;

- a grande imprensa protestou contra o *acompanhamento* pelo governo da produção editorial das empresas de comunicação e acompanhamento das relações dessas empresas referentes aos temas dos direitos humanos, sob alegação de que o PNDH-3 ameaça a liberdade de expressão – a ação programática no texto em discussão se encontrava com este conteúdo vetado: *"elaborar critérios de acompanhamento editorial a fim de criar* ranking *nacional de veículos de comunicação comprometidos com os princípios de Direitos Humanos, assim como os que cometem violações* [grifo nosso]*"* (BRASIL, 2009a).

Mediante tantas discordâncias e polêmicas, o governo federal retrocedeu na apuração de assassinatos, julgamento e condenação dos envolvidos em crimes cometidos durante a ditadura militar. Os movimentos sociais não deixaram de criticar tal posicionamento. Observamos a valorosa consideração da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) sobre esse retrocesso.

> Especificamente no que se refere ao objetivo de promover a apuração e esclarecimento público sobre as violações de direitos humanos ocorridas no período do regime de exceção, trata-se de medida que honra os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro, respeita o direito das vítimas e seus familiares e contribui para que episódios dessa natureza não voltem a se repetir. Cabe ao Congresso Nacional, contudo, definir a forma e os limites desse trabalho, abrindo-se espaço para a manifestação de todos os setores envolvidos.
>
> A SBPC não propugna alterações na Lei de Anistia, que é também parte importante de nossa história. Considera, no entanto, que a Lei de Anistia não deve servir para encobrir o que se passou e/ou para ignorar crimes que tenham sido cometidos sob o regime de exceção (RAUPP, 2010).

O que o governo conseguiu, após 25 anos da repressão política, foi apontar a criação de uma Comissão Nacional da Verdade, com a tarefa de promover esclarecimento público de violações dos direitos humanos por agentes do Estado na época da ditadura militar.

A mulher continua sendo criminalizada por praticar aborto, exceto em caso de estupro. O texto do PNDH-3 (BRASIL, 2010, p.91) estabelece: ***"considerar o aborto como tema de saúde pública, com a garantia do acesso aos serviços de saúde."*** A descriminalização do aborto foi suprimida do programa. Nos manifestos sobre o PNDH-3, a discussão segue com as ponderações de que no Brasil em cada grupo de sete mulheres, com idade de 18 a 39 anos, uma já praticou aborto. Entre as mulheres de 35 a 49 anos uma em cada cinco abortou. A maioria dessas mulheres é casada, tem filhos e religião. "Isso mostra o quanto o aborto é um fenômeno comum na vida reprodutiva das mulheres. Em termos simples, isso significa que, ao final de sua vida reprodutiva, mais de um quinto das mulheres no Brasil urbano fez aborto" (DINIZ; MEDEIROS, 2010, p. 962). Há uma hipocrisia nessa moral antiaborto. As mulheres fazem aborto por conta própria, na clandestinidade. Eliminam o feto e correm risco de morte. Acabam internadas nos hospitais públicos. Em muitos casos morrem mãe e o feto. Uma boa política a favor diminuiria o número de casos de aborto e morte de mulheres. Favoreceria uma prevenção adequada. A mulher que decidisse fazer aborto passaria pelos atendimentos médico, psicológico e de assistência social. Teria a possibilidade de colocar sua criança para adoção revendo a ideia da prática do aborto. Com um acompanhamento atencioso pelos serviços públicos em relação ao aborto, a pessoa contaria com outras possibilidades.

O grupo gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais inseriu suas reivindicações no texto em questão. O PNDH-3 (BRASIL, 2010, p.98), apoia "[...] projeto de lei que disponha sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo" e "recomenda-se ao Poder Legislativo a aprovação de legislação que reconheça a união civil entre pessoas do mesmo sexo". Em maio de 2011, o SPF (Supremo Tribunal Federal) reconheceu juridicamente o casamento homoafetivo. A conquista é um caminho de longa construção de um país sem intolerância homofóbica.

O desenvolvimento de mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União não permaneceu no texto final do

programa. Porém, o documento (BRASIL, 2010, p.100) endossa como objetivo estratégico o “respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado”. Cabe ao Ministério da Justiça, Ministério da Cultura e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República “instituir mecanismos que assegurem o livre exercício das diversas práticas religiosas, assegurando a proteção do seu espaço físico e coibindo manifestações de intolerância religiosa” (BRASIL, 2010, p.100). Outra garantia importante está no ensino da história das religiões: "estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado" (BRASIL, 2010, p.100).

Os avanços do PNDH-3 no setor da comunicação se destacam pela atenção aos direitos humanos: “promover o respeito aos Direitos Humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em Direitos Humanos” (BRASIL, 2010, p.164), e assim, “recomenda-se ao Ministério Público assegurar a aplicação de mecanismos de punição aos veículos de comunicação, autores e empresas concessionárias” (BRASIL, 2010, p.165). Outro aspecto que consideramos importante é a recomendação de se “avançar na regularização das rádios comunitárias e promover incentivos para que se afirmem como instrumentos permanentes de diálogo com as comunidades locais” (BRASIL, 2010, p.166).

A construção do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos ocorreu com muito diálogo entre Estado e sociedade civil. A participação avaliza as discordâncias, cautela e cuidados. O documento acelera os avanços dos direitos humanos no Brasil. O PNDH-3 tem como eixos orientadores a interação democrática entre Estado e sociedade civil, o desenvolvimento e direitos humanos, a universalização dos direitos em um contexto de desigualdades, a segurança pública, acesso à justiça e combate à violência, além de educação, cultura em direitos humanos e direito à memória e à verdade.

Mas não podemos deixar de tecer críticas sobre os reclamos da Igreja, imprensa, militares, latifundiários, setores de grande domínio político e econômico no Brasil, que encerraram o debate do PNDH-3 no momento em que suas propostas constituíram parte integrante do programa. Os grupos em questão se beneficiam

amplamente com o capitalismo, portanto, zelosos pela manutenção da sociedade dividia em classe, racista e sexista.

A sociedade altera-se pela relação de força porque os seres humanos lutam pela sobrevivência e disputam espaços. A vida social se constitui primeiramente em relações de força. O direito é o contrato social, ou seja, é um pacto de lei. Constitui-se pactualmente para dar reforço à força. As sociedades de classes têm ordens econômicas que reproduzem as desigualdades, e o direito exerce a força para manter a hegemonia de uma classe. Então o direito é ao mesmo tempo equalização de direito e de reprodução das desigualdades. Ele dissimula devido ao interesse em jogo. Dessa forma a linguagem é arbitrária. Ela é refeita para manter a força. Discursos são apropriados para pôr em prática os interesses que estão em jogo. Há sempre uma virada linguística. Muitas vezes na história do Brasil a direita autoritária assumiu o discurso da esquerda para esvaziar as lutas. Palavras como justiça social, qualidade, igualdade e equidade são exemplos disso. Os vocábulos são usados em muitos discursos, porém dão a eles outros sentidos.

A maioria das dificuldades para um bom desempenho das políticas públicas não está na lei, mas sim na sua aplicabilidade. Com a tradição dos direitos individuais, a mentalidade privatista continua a dominar o campo público, dificultando melhores qualidades nas demandas dos direitos sociais. A vigilância jurídica desse campo é fragmentada.

> Ocorre que, na sua generalidade dos casos, os direitos sociais não se realizam, na sua plenitude, com o mero reconhecimento da possibilidade da instauração de uma relação jurídica direta do titular com o Estado, ou seja, com a criação de pretensão individual do particular contra os poderes públicos. Isso porque os seus titulares são prioritariamente os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade e, seu objeto, as políticas públicas (DUARTE, 2006, p.142-143).

A prática do PNDH-3 se dá no meio do fogo cruzado. Enquanto o Brasil participa dos sistemas internacionais de promoção e proteção dos direitos humanos da ONU e da OEA (Organização dos Estados Americanos), e o Estado Nacional instaura as políticas institucionais visando à promoção dos direitos humanos, os próprios setores públicos brasileiros não conseguem vivenciar tal atitude. As violações dos direitos humanos são constantes. Temos, por exemplo, a SDH/PR (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República), mas as polícias, no mesmo âmbito do poder estatal, torturam e matam pessoas. Em geral, as

instituições brasileiras timidamente vêm incorporando os direitos humanos.

São imensas as faltas de direitos no Brasil e no mundo. As lutas para que os direitos humanos sejam cumpridos são fortes e ao mesmo tempo poucas no universo dessas faltas. Mas uma coisa nós precisamos reforçar sempre: a prática reflexiva dos problemas da sociedade nos fornece condições para termos esclarecimento sobre como está estruturada a realidade em seus aspectos político, econômico e social, determinando melhor postura perante os problemas que vivenciamos na comunidade e no país.

Capítulo 2

A DIGNIDADE HUMANA E OS DIREITOS NELA INSCRITOS

O mundo vem lutando para que a dignidade humana se realize por completo, tornando-se um autêntico paradigma ético; os direitos nela inscritos constituem hoje um dos mais importantes instrumentos de nossa civilização, visando assegurar um convívio social digno, justo e pacífico.

(SILVA, 2008, p.225).

A dignidade da pessoa humana tem a ver com valor interno, respeito, brio, essência humana, porque ela se confunde com a natureza dos seres humanos. Está presente em toda pessoa. Deve ser respeitada e exige reconhecimento social.

> A dignidade humana está ligada a três premissas essenciais: a primeira refere-se ao homem, individualmente considerado, sua pessoalidade e os direitos a ela inerentes, chamados de *direitos da personalidade*; a segunda, relacionada à inserção do homem na sociedade, atribuindo-lhe a condição de cidadão e seus desdobramentos; a terceira, ligada à questão econômica, reconhecendo a necessidade de promoção dos meios para a subsistência do indivíduo [grifo nosso] (SILVA, 2008, p. 224).

Porém, o reconhecimento das lutas para que a dignidade humana se realize perpassa pela compreensão de que

> encontramo-nos diante de um fato massivo da crise de um "sistema-mundo" que começou a se formar há 5.000 anos, e está se globalizando até chegar ao último rincão da Terra, excluindo, paradoxalmente, a maioria da humanidade. É um problema de vida ou morte. Vida humana que não é um conceito, uma idéia, nem um horizonte abstrato, mas o *modo de realidade* de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação (DUSSEL, 2002, p. 11).

A Ética da libertação prioriza a construção desse sujeito ético. Entende a vida como razão fundamental. É crítica a todo tipo de opressão que impeça a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana. O sistema global desencadeado no mundo é opressivo e impede que a vida humana seja eticamente afirmada. O

filósofo Enrique Dussel (2002, p.11) destaca que “a *Ética da libertação* pretende pensar filosófico-racionalmente esta situação real e concreta, ética, da maioria da humanidade presente, próxima de um conflito trágico de proporções nunca vistas na história da espécie humana”.

Nesse caso, necessitamos de uma compreensão unitária do ser humano. Devemos entender que o sistema afetivo-avaliativo humano exige boas bases materiais para a conservação da vida. Toda vida necessita de estruturas materiais para se manter viva.

O ser humano se diferencia das outras espécies pela sua capacidade de criar sistemas de representação simbólica da realidade. São os símbolos que dão significado às coisas e garantem intercomunicação no grupo social. Os objetos e situações concretas são codificados, interpretados e recriados pelas pessoas. A subjetividade garante a ampliação simbólica. Desse modo, os objetos e experiências internalizados são representados mentalmente sem precisar da presença material. Ou seja, as representações mentais substituem os objetos do mundo real. Os conceitos dos objetos construídos socialmente são representações mentais que fazem mediação entre a pessoa e o mundo.

Além dessa construção de valor simbólico, o cérebro humano tem a capacidade de construir conceitos e reorganizar os sistemas de valores.

> Assim como o sistema afetivo-avaliativo constitui um momento do processo de categorização, da mesma forma a categorização conceitual reorganiza o sistema de valores, ordenando-os, por sua vez, também com base no critério da reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito orgânico humano (para simultaneamente ser subsumido em critérios lingüístico-culturais) (DUSSEL, 2002, p.99).

Outras categorias que nos diferem das outras espécies são a capacidade de reflexão, de desenvolvermos um sistema linguístico e de sermos autoconscientes, articulando nossa individualidade com as relações sociais e culturais.

A luta pela manutenção da dignidade humana sempre esteve presente na história da humanidade porque homens e mulheres necessitam de *vida boa* e lutamos para consegui-la. “Vida boa” significa sermos merecedores/as de dignidade, de nos satisfazermos eticamente, tendo plenas condições de produção, reprodução e desenvolvimento das nossas vidas. Isso é *vida boa*. É com esse sentido que a filosofia, a religião e as ciências entram no campo dos direitos humanos.

Buscamos compreender como os sistemas místico-religiosos, culturais, políticos e a filosofia fizeram defesa dos direitos humanos na história da humanidade. A garimpagem dos direitos humanos é dificultada pelas imensas produções elaboradas e pela fragmentação desse conteúdo ao longo da história, principalmente na antiguidade. Os direitos humanos e a ética enquanto processo de libertação são prejudicados na maioria das religiões que proporcionam pouca criticidade. As privações sofridas pelas pessoas não recebem enfrentamentos mais politizados. As resoluções dos problemas de ordem material acabam sendo por conta do plano espiritual. O sofrimento do corpo tende a purificar a alma humana. É comum ouvirmos, por exemplo, que uma pessoa desempregada precisa rezar para arrumar um emprego, porém a luta por uma sociedade menos desigual e excludente acaba não tão presente na maioria das religiões. Para que as pessoas possam se empregar é preciso que haja emprego no país. Então, lutar para que a vida material se realize passa a ser também importante. São pessoas com necessidades materiais que dinamizam qualquer processo religioso, sendo assim toda religião parte da materialidade humana. Se a religião dá menor valor à materialidade, ela nega a si mesma. Como nos lembra Dussel (2002, p. 28), as necessidades reais do corpo se transformam em critério de crítica.

Veremos, em parte, que os sistemas das leis pelas civilizações antigas orientais protagonizaram esplendidos sistemas éticos e de direitos pouco discutidos por nós partícipes da cultura totalitária e ocidental.

No ocidente o direito, as leis, foram processadas de diversas formas. Destacaremos os marcos legais e culturais dos planos políticos e filosóficos ao longo da história ocidental na construção dos direitos.

Fábio Konder Comparato (2008, p.41) disserta “[...] que a proto-história dos direitos humanos começa nos séculos XI e X a.C., quando se instituiu, sob Davi, o reino unificado de Israel”, surgindo o embrião de estado de direito. O reino de Davi (c.996-c.963 a.C.) “estabeleceu, pela primeira vez na história política da humanidade”, um rei-sacerdote, delegado do Deus que era responsável pela execução do direito pela lei divina. Nos sistemas místicos e religiosos aparece a ideia de que somos filhos de Deus e semelhante a Ele. Deus é bom e justo. É desejo de Deus que seus filhos usufruam de todo o bem e não sofram injustiças na terra.

2.1 SISTEMAS MÍSTICOS E RELIGIOSOS

Sob a ótica do judaísmo, Deus tem uma relação especial com seu povo, consolidada no pacto que fez com Moisés, no Monte Sinai. Para viver bem na terra, o judaísmo estabelece que devemos *amar ao próximo como a nós mesmos*. Os judeus se estabeleceram nos reinados de Saul, Davi e Salomão, que construíram o primeiro templo em Jerusalém. Segundo os judeus, existe somente um deus (Velho Mandamento ou Bíblia Hebraica), todo-poderoso que criou o universo e tudo o que nele há. Estudioso dos direitos humanos, João Baptista Herkenhoff explica que

> os grandes valores que inspiram os "Direitos Humanos" têm explícito acolhimento na Bíblia Hebraica: o grito de Justiça, principalmente dos fracos (Amós, Miquéias); a igualdade entre as pessoas, o acolhimento ao estrangeiro, o direito de asilo, o repouso dominical, o direito de todo homem ao alimento superpondo-se ao direito de propriedade privada, a proteção dos instrumentos de trabalho em face do penhor, a sacralidade do salário, a volta da propriedade ao antigo dono (Deuteronômio); a solidariedade para com o órfão e a viúva (Deuteronômio, Provérbios), a proibição da cobrança de juros, a condenação da usura (Êxodo, Neemias); a identidade de origem de todos os homens, o homem como imagem de Deus (Gênesis, Salmos); a maldição contra os que açambarcam bens e se tornam sozinhos proprietários de uma região inteira, o anúncio da libertação para os prisioneiros (Isaías); a fraternidade (Levítico, Provérbios); a paz (Miquéias); a solidariedade (Salmos) (2002, p.28).

No budismo, fundado na Índia por volta do século V a.C., por Siddharta Gautama (563-483 a.C.), as virtudes dos atos, a igualdade entre os seres humanos, direito, justiça, ensino da fraternidade e generosidade entre as pessoas trazem noções de direitos humanos. Os/as budistas cuidam para que esses princípios aconteçam na prática das pessoas. Trata-se de uma atitude moral essencial. A natureza humana pode ser plenamente realizada e com isso a sociedade pode ser constituída de forma pacífica e perfeita. O código de ética budista

> estatui a supremacia do Direito acima da consideração das castas e o dever de Justiça para com o próximo, de respeito às pessoas, qualquer que fosse sua condição social. Exalta, como virtudes, o amor da verdade, a benevolência de espírito, o sentimento de justiça, a generosidade, a cortesia, o cumprimento da palavra empenhada. Condena como vícios a calúnia e a intriga. Proclama como o maior de todos os bens a cultura (HERKENHOFF, 2002, p.33).

Por outro lado percebemos que a harmonia é estatuída por algumas atitudes fundamentais: os filhos têm o dever de fidelidade a seus pais; os pais, o cuidado com seus filhos; os maridos, respeito, fidelidade, cortesia às suas mulheres; cabe às esposas a retribuição desses cuidados; os patrões devem tratar bem seus empregados; os empregados servem a seus patrões. A ausência de conflito impera em nome da passividade.

Detectamos esse mesmo tipo de omissão no taoísmo. Fundado por Lao-Tseu, que morreu aproximadamente cinco séculos antes de Jesus Cristo, no taoísmo entende-se que as coisas têm um curso a seguir. É contra qualquer tipo de persuasão e coação. O zelo pelo respeito e liberdade das pessoas são fortes componentes dos direitos humanos. Os taoístas acreditam na existência de um SER que é o *princípio imortal*, a *mãe* das coisas e dos seres humanos. Cada ser é extensão desse *princípio*. Nós partilhamos da mesma origem. Saímos do *princípio imortal* e a ele retornamos.

O confucionismo foi fundado na China cinco séculos antes de Cristo. Confúcio (551-479 a.C.) destacava a importância da virtude pessoal e da humanidade, a paz, o amor e o respeito ao próximo. Ensinava a fraternidade, o respeito entre as pessoas, o humanismo e a solidariedade. A compreensão, o fortalecimento de si, a ajuda aos outros para que também se compreendam e se fortaleçam são orientações essenciais nos ensinamentos do mestre Confúcio.

> Só é possível o caminho da perfeição quando o ser humano se respeita a si mesmo e trava um firme combate contra as próprias paixões. [...]. Todo excesso é condenável, até o excesso de virtude. O caminho da perfeição passa por etapas: do conhecimento das coisas ao conhecimento de si mesmo; do conhecimento de si mesmo à reta intenção; da reta intenção à imparcialidade do espírito; da imparcialidade do espírito ao aperfeiçoamento próprio; do aperfeiçoamento próprio ao entendimento na família; do entendimento na família ao entendimento no Estado e daí ao reino da virtude no Universo. A perfeição de cada um deve objetivar a paz, em benefício de todos. (HERKENHOFF, 2002, p.35-36).

São muito interessantes as observações sobre a missão de governar do confucionismo. Um governante deve, com a grandeza do coração, alcançar a confiança do povo. Os governantes devem colocar o povo acima do Estado.

A construção dos direitos humanos no islamismo se orienta pelos princípios de fraternidade, solidariedade, libertação, justiça e preocupação para com o outro.

Os/as autores/as defensores/as da presença dos direitos humanos no islã se justificam pelos argumentos pesquisados por Herkenhoff, segundo os quais o islamismo

> adota a idéia da universalidade do gênero humano e de sua origem comum; ensina a solidariedade para com os órfãos, os pobres, os viajantes, os mendigos, os homens fracos, as mulheres e as crianças; estabelece a supremacia da Justiça acima de quaisquer considerações; prega a libertação dos escravos; proclama a liberdade religiosa e o direito à educação; condena a opressão e estatui o direito de rebelar-se contra ela; estabelece a inviolabilidade da casa (HERKENHOFF, 2002, p.29).

Variados/as autores/as acusam os/as seguidores/as do islã de fundamentalistas. Acreditam que a intolerância religiosa depõe contrariamente aos direitos humanos. Mas o ensinamento contido no livro sagrado do islamismo (o Alcorão) define o ser humano como representante de Deus. Os mulçumanos creem que o Alcorão é a palavra literal de Deus (Alá).

No cristianismo, de acordo com o ***Evangelho***, a vida é plena para toda a humanidade a partir de Jesus Cristo, que veio "[...] para que todos tenham vida e a tenham em abundância" (WELSON, 2010, cf. ***Evangelho*** de São João 10:10). Cada cristão deve agir no mundo promovendo a vida em sua plenitude.

> Afirmar os Direitos Humanos significa reconhecer duas coisas: que os seres humanos têm direitos alienáveis e, ao mesmo tempo, que há sempre o risco de esses direitos não serem respeitados: há sempre alguém que se julga com poder para não respeitá-los... As Igrejas, como toda a sociedade, são também chamadas a refletir e a optar pela ação em defesa dos Direitos Humanos (MORI, 2011).

Nos cinco livros da ***Lei de Moisés***, dita como ***Lei de Deus***, há critérios dos hebreus para o convívio humano. Destacam-se preocupações com as pessoas vulneráveis: pobres, órfãos, viúvas, doentes, estrangeiros etc. O apóstolo Paulo de Tarso dizia que cada pessoa é morada do próprio Deus e possuidora de dignidade.

São Paulo em sua carta aos romanos diz que a lei não justifica se ela pode matar. Se uma lei mata o justo, é uma lei injusta. O teólogo Paulo Mori reitera que as igrejas cristãs são desafiadas, em cada geração, a reafirmar sua fé e identidade. Nisso se defrontam com a questão do poder e do abuso do poder diante de sua vocação específica de anunciar o ***Evangelho*** e a vida em plenitude.

Cabe à teologia o papel da libertação[14]. É com esse posicionamento que Enrique Dussel, em ***Ética Comunitaria*** (1986, p.45), critica a teologia da dominação. "Afirmar que la pobreza del pobre (su muerte) es por naturaleza la voluntad de Dios, o pretender la reconciliación *antes* de odiar al mundo y hacer justicia, son propuestas de una teología de la dominación." Continua Dussel (1986, p. 66): "Pero, en tanto el pobre cobra conciencia, escucha la voz del Otro, del otro pobre en el seno del pueblo y se transforma en el sujeto del Reino, el constructor privilegiado, el protagonista principal."

Nas religiões de matriz africana presenciamos pouca diferenciação entre corpo e alma. Não há tanta dualidade e quando há recebem-se valores análogos. Observamos as leis do vodu, candomblé e umbanda. No vodu (ou vodum no Brasil) Deus é força divina e espiritual dos ancestrais sublimes da nação Ewe-Fon, conhecidos no Brasil como jejes. A nação de Ewe-Fon pertencia ao reinado de Daomé, fundado no século XVII na Africa Ocidental e Golfo da Guiné. Enquanto religião oficial passou a ser praticado pela maioria das tribos de Daomé. Mesmo com toda discriminação sofrida, o culto ao vodum é praticado em boa parte do mundo. A religião foi propagada devido ao tráfico mundial de negros(as) do século XVI ao XIX. Em Salvador e Recôncavo Baiano o vodum recebe o nome de candomblé jeje-mahim. No Estado do Maranhão é denominado como tambor de mina.

O vodum está além dos orixás. Ele guia os orixás porque esses são energias de amor, de ódio e de tempo que conduzem as vidas no mundo terrestre. Sendo assim, os arquétipos do vodum podem ser negativo e positivo. É essencial para os praticantes do vodum a generosidade, a retribuição, a busca da harmonia do viver terrestre, cultivando a solidariedade entre os seres humanos.

---

[14] Na década de 1960, parte dos católicos da América Latina criou a Teologia da Libertação, fazendo opção preferencial pelos pobres, trabalhando na conscientização dessa população para que ela seja protagonista de sua própria história. Enquanto sujeitos de direitos, os pobres lutam contra a opressão e conquistam a libertação. O teólogo Leonardo Boff observa que "a igreja está no meio do povo, se relaciona direto com as comunidades e não pode fazer da religião um mero fator de acomodação e de indiferença histórica. Ao contrário, deve proporcionar momentos de indignação, resistência e libertação. Há uma nova sociedade, um novo homem se formando e é preciso acompanhar esta nova formação" (CLARO, 2005).

Já o culto aos orixás, originário da cidade nigeriana de Ifè[15], veio para o Brasil com os/as negros/as iorubas aqui escravizados/as. O culto aos orixás no Brasil passou a ser chamado de candomblé. A denominação candomblé, que pode ter vindo das palavras *candombe* (atabaque angolano) ou *candonbidé* (pedido de alguma bênção ou louvor). As reuniões e as festas negras eram popularmente chamadas de

> candomblé, culto dos orixás, de origem ancestral e familiar, [que] é uma das religiões afro-brasileiras praticadas principalmente no Brasil, pelo chamado povo do santo, mas também em outros países como Uruguai, Argentina, Venezuela, Colômbia, Panamá e México. Na Europa: Alemanha, Itália, Portugal e Espanha.
>
> Embora confinado originalmente à população de negros escravizados, proibido pela igreja católica, e criminalizado mesmo por alguns governos, o candomblé prosperou nos quatro séculos, e expandiu consideravelmente desde o fim da escravatura em 1888 (O CULTO..., 2010, p.14).

Os seguidores do candomblé cultuam os elementos da natureza (água, terra, ar e fogo) que são representados pelos orixás. Os elementos da natureza possuem forças que favorecem aos humanos a energia, o equilibro e sabedoria para lidar com o cotidiano. Os orixás são responsáveis pela circulação das forças da natureza. Eles escolhem e iluminam o pai-de-santo ou a mãe-de-santo para que ajam na terra. A mãe ou pai-de-santo cuidam de um espaço (barracão, roça) onde fazem as oferendas aos deuses. Olorum ou Olodumaré é o criador, o Deus supremo que coordena todas as forças advindas da natureza.

Os orixás trazem as vibrações positivas cuidando dos caminhos por onde percorremos, protegendo os lares contra tempestades, raios. Eles prezam pela fartura, saúde, têm o poder da cura e proclama pela justiça, pela paz etc. Por exemplo, a orixá Yemonjá (Iemanjá), sincretizada no Rio de Janeiro como Nossa Senhora da Glória, é a Orixá das águas salgadas, ajuda na aquisição dos bens materiais, protege a família, tira as energias negativas da vida da pessoa e ajuda ter paz e harmonia.

> O candomblé é uma religião com um vasto potencial simbólico, com estreita ligação com o universo sagrado da música, da dança e outras técnicas corporais, além de guardar segredos do uso de plantas e ervas medicinais. Assim como ocorre em outras religiões, significados acerca da doença, da morte e de outros infortúnios, bem

[15] Não se sabe quando essa religião africana foi iniciada. Mas pode ser o mais antigo culto vivenciado pela humanidade.

> como um conjunto de hábitos e práticas ligadas ao corpo e à saúde, são produzidos ou difundidos através de seus preceitos e rituais (MOTA; TRAD, 2011, p.326-327).

A umbanda, fora dos domínios cristãos propriamente ditos e a partir de um pluralismo religioso, se consolidou no Brasil a partir de 1908. A religião reuniu na sua filosofia conhecimentos do catolicismo, kardecismo, budismo, islamismo, religiões indígenas e candomblé. Seu fundamento está na existência de um deus supremo, Olorum, universal que guia os seres humanos e é fonte criadora. Olorum pede que as pessoas sigam os ensinamentos básicos dos valores humanos que se resumem no respeito ao próximo, fraternidade e caridade.

Olorum através dos orixás irradia vibrações do bem. Dessa forma, ele controla e se confunde com os elementos da natureza e ajuda a construir a personalidade humana de acordo com as necessidades de cada pessoa. Deus, de puro amor e força, conduz, através dos orixás e dos espíritos desencarnados, sua bondade. As exigências dos orixás encadeiam numa vivência de respeito aos direitos humanos. É importante as pessoas pacificarem suas existências, respeitarem o ser humano, a natureza e Deus. Os orixás auxiliam as pessoas nas suas elevações intelectuais e espirituais.

Os umbandistas compreendem e valorizam a diversidade religiosa. Afirmam sempre o direito à liberdade de credo, acreditam que a religião é um fenômeno universal e que isso pode ser assimilado pelos seguidores da umbanda. Acreditam na imortalidade da alma, creem na reencarnação e que temos carmas para cumprir na terra. Os pais-de-santo e as mães-de-santo são responsáveis pelos trabalhos espirituais. Ajudam os umbandistas nas suas caminhadas materiais e espirituais, orientando e zelando pelo desenvolvimento da bondade neste mundo.

Nos conteúdos das religiões detectamos embriões dos direitos humanos que não convergem com a prática histórica dos credos. Os/as católicos/as e os evangélicos/as, por exemplo, apresentam-se muitas vezes intransigentes com as religiões espíritas, sejam elas kardecistas ou de matriz africana. Os domínios cultural, econômico e político não são desvinculados do processo religioso. A história da humanidade nos mostra a violência para com os diferentes. Rememoremos a perseguição aos judeus, aos cristãos, os desrespeitos dos católicos e evangélicos em relação ao candomblé, à umbanda etc. Percebemos, na maioria das religiões, a ausência de conflitos. O direito natural permeia todas.

Posteriormente veremos que os filósofos cristãos apresentaram na história da humanidade algumas evoluções, dando cientificidade ao direito natural.

Outra questão que consideramos fundamental discutir diz respeito às religiões, principalmente as advindas da hegemonia ocidental cristão-católica agostiniana, à luz de Platão e Plotino, que constituíram uma filosofia teológica que nega o corpo por ser amoral, subornável. O corpo pode ser castigável para que se alcance uma vida plena da alma. Só a alma consegue alcançar as verdades eternas. A imortalidade da alma e a negação da materialidade da vida, do sujeito físico perpassam pelos argumentos: o corpo humano existe para abrigar a alma, pois é a alma que rege o corpo, é a alma que possui mérito, a essência. É a alma que conhece, age, é ativa e ultrapassa a matéria corpórea alcançando as compreensões universais do saber, um pensamento mais elaborado que não se confunde com a materialidade do corpo.

Na nossa compreensão, buscar a afirmação da vida se concretiza pelo respeito ao ser humano, que precisa de alimento, saúde, educação e acesso aos bens materiais para que a vida tenha condições favoráveis ao desenvolvimento saudável. A presença, um olhar a partir da razão prático-material como conteúdo das religiões, favoreceria maiores cuidados aos aspectos físicos da pessoa humana.

> En la totalidad del sistema de prácticas del mundo, como realidad objetiva y social, el sujeto «carnal» desea la permanencia del orden, que exige, por otra parte, su propia justificación al invocar a los «dioses» como su fundamento. La «carne» se idolatriza en el reino de «este mundo» y promulga su ley, su moralidad, su propia bondad (DUSSEL, 1986, p. 40).

Os direitos humanos nos princípios das religiões adquiriram força quando o cuidado não se restringia meramente à alma. O ser humano precisa de uma integralidade de atenção. O *bem*, que é fundamento na maioria das religiões, se desvinculado da materialidade do ser humano, contribui para o descuido da alma. Corpo e alma não se dissociam. Podemos cuidar da alma sem o corpo padecer pela falta de alimento, de moradia, saúde etc. Essa preocupação aparece num dos mitos bíblicos do Antigo Testamento (Livro do Êxodo) e na Torá, quando Moisés, ordenado por Deus, liderou o povo judeu em fuga da escravidão no Antigo Egito.

Em seu êxodo, o povo de Israel, que se libertava da condição de escravo dos egipícios, atravessou o Mar Vermelho em busca da terra prometida

A ideia de que o padecimento da carne purifica a alma desvincula da percepção dos direitos humanos e da ética da vida. A ética e os direitos humanos partem da realização das necessidades básicas como comer, beber, vestir, morar etc. Dussel (2002, p. 28) coloca que o cumprimento dessas necessidades da vida afirma a dignidade unitária do sujeito ético-corporal. Ora, a materialidade é base da existência humana. Se colocamos o corpo em situação de risco, afetamos a própria vida. O processo de libertação de uma pessoa exclusa dos bens materiais, necessários à manutenção de sua dignidade, não ocorre somente pela alma.

> A vítima, o pobre, o excluído não aparecem como interpelantes no horizonte destas eticidades. A "libertação" é considerada exclusivamente como "libertação *da alma*" da prisão do corpo, da matéria, da pluralidade, da dor, do "pecado original" [...] (DUSSEL, 2002, p.33).

O evangelho e o espiritismo kardecista caminham nessa direção quando afirmam que o espiritismo tem por princípio a relação do mundo material com os Espíritos ou seres do mundo espiritual (KARDEC, 1995, p.51-55) e "*a matéria é o laço que retém o espírito; é o instrumento de que ele se serve e, ao mesmo tempo, sobre o qual exerce a sua ação*" (KARDEC, 1995, p.51) e assim recomenda-se a convivência harmônica entre o corpo e alma. O espírito necessita da matéria para a sua boa evolução. A compreensão religiosa de que alma e corpo exigem zelo, a não-negação do corpo, compactua com a supremacia da ética da vida. O mítico espiritual está ligado à vida concreta das pessoas.

No Livro dos Espíritos Allan Kardec escreve sobre os meios de conservação da vida material.

> 702- Tendo dado ao homem a necessidade de viver, Deus lhe facultou, em todos os tempos, os meios de o conseguir?
>
> Certo, e se ele os não encontra, é que não os compreende. Não fora possível que Deus criasse para o homem a necessidade de viver, sem lhe dar os meios de consegui-lo. Essa a razão por que faz que a

> Terra produza de modo a proporcionar o necessário aos que a habitam, visto que só o necessário é útil. O supérfluo nunca o é.
>
> 703. Por que nem sempre a terra produz bastante para fornecer ao homem o
> necessário?
>
> É que, ingrato, o homem a despreza! Ela, no entanto, é excelente mãe. Muitas vezes, também, ele acusa a Natureza do que só é resultado da sua imperícia ou da sua imprevidência. A terra produziria sempre o necessário, se com o necessário soubesse o homem contentar-se. Se o que ela produz não lhe basta a todas as necessidades, é que ela
> emprega no supérfluo o que poderia ser aplicado no necessário. Olha o árabe no deserto. Acha sempre de que viver, porque não cria para si necessidades factícias. Desde que haja desperdiçado a metade dos produtos em satisfazer a fantasias, que motivos tem o homem para se espantar de nada encontrar no dia seguinte e para se queixar de estar desprovido de tudo, quando chegam os dias de penúria? Em verdade vos digo, imprevidente não é a Natureza, é o homem, que não sabe regrar o seu viver ((KARDEC, 1995, p. 282-283).

O corpo físico é valioso como veremos no livro dos mortos pelos antigos egípcios.

> Esencial para una ética de la liberación es poder comprender con claridad la situación «desde dónde» parte la praxis de liberación misma. Parte del pecado, del mundo como sistema del pecado, de la carne como deseo idolátrico, de un sistema que, sin embargo, es moral, tiene su moral, tiene su conciencia tranquila, justificada (DUSSEL, 1986, p. 41).

No Egito, durante o Império Novo (1550-1070 a.C.), as pessoas tinham como tradição colocar no túmulo do morto um livro, o ***Livro dos mortos***, com escritos sobre verdade e justiça. O livro era uma coleção de fórmulas mágicas, textos, hinos e rezas criados para ajudar o/a falecido/a em sua viagem para o outro mundo, afastando-o/a de qualquer perigo que poderia encontrar após a morte terrena. Os livros eram escritos em rolos de papiro e colocados junto às múmias. Os egípcios acreditavam na imortalidade humana, por isso mumificavam os corpos dos mortos e colocavam junto a eles comidas, roupas e objetos. "A *'carne'* é valiosa, tem sentido, mumifica-se, perfumar-se, ressuscita para toda a eternidade. Isto abre todo um horizonte de normas éticas concretas de grande positividade carnal, histórica, comunitária" (DUSSEL, 2002, p. 27). O corpo é de fundamental importância. "O núcleo ético-mítico da ressurreição da carne positiviza a carnalidade [...]" (DUSSEL, 2002, p. 28).

O povo do Egito valorizava Maat, que na mitologia egípcia é a deusa do equilíbrio e da justiça. Maat afirmava que nem as riquezas materiais, nem o *status* social do morto eram tão importantes quanto suas ações, as condutas morais vivenciadas. Extraímos parte do Papiro de Ani (***Livro dos mortos***), as palavras mágicas e hinos.

> **COMO SAIR À LUZ DEPOIS DE HAVER PASSADO PELO TÚMULO**
>
> Salve, alma poderosa e forte (...). Passei pelo mundo inferior, vi meu divino pai Osíris. Sou seu amado (...). Apunhalei o coração de Set (personificação das trevas), realizei todas as cerimônias para meu divino pai Osíris. Tornei-me um corpo espiritual, tornei-me uma alma imortal (...). Fiz um caminho para mim mesmo, o escriba Ani vitorioso.
>
> **COMO ENTRAR NO MUNDO INFERIOR E DE LÁ SAIR**
>
> Hinos de louvor te sejam entoados, ó Rá! Guardador das portas sagradas que estão em fronte do deus Seb (da terra)(...). De fato atravessei a terra, deixe que eu prossiga e chegue ao estado de velhice.
>
> **HINO A OSÍRIS**
>
> Louvado sejas tu, Osíris, Senhor da eternidade (...). Cujas formas são múltiplas e cujos atributos são majestosos (...). Ísis te abraça em paz e afugenta os demônios da boca dos teus caminhos. Voltas o rosto para Amentet e faças brilhar a terra, como se fosse de cobre polido. Os que se deitaram (isto é, os que morreram), levantam-se para ver-te, eles respiram o ar e olham para o teu rosto, quando o disco se levanta no horizonte; seus corações estão em paz na medida em que te contemplam, ó tu que és eternidade e perpetuidade!

Outra estrutura mítica e de leis que consideramos importante na construção dos direitos humanos é o ***Manusrti*** ou ***Código de Manu*** (200 a.C. e 200 a.D.). O mito diz que Brahma, deus indiano, criou ***Sarasvati***, uma mulher com a sua própria substância. Dela nasceu Manu, a mãe da humanidade que elaborou o código das leis regulamentadoras da convivência social. Este código legislador, redigido em versos, contém 12 livros que normatizam os ordenamentos religiosos da sociedade, disciplina os deveres do rei e o direito processual.

2.2 CONFIGURAÇÃO DOS DIREITOS PELAS LEIS

Na Mesopotâmia o rei Hamurabi da primeira dinastia babilônica (1792-1750 a.C.), período de hegemonia do império babilônico sobre a Mesopotâmia, estabelece um conjunto de leis conhecido como ***Código de Hamurábi***. Os/as historiadores/as apontam que Hamurabi teve uma grande e importante contribuição cultural naquele tempo. Ele foi seguido pela Assíria, Judeia e Grécia.

O ***Código*** foi escrito numa pedra (estela) com 281 artigos, legislando sobre as relações comercial, penal, civil e severas normas de relações trabalhistas, familiares, de propriedade e escravidão. Enfim, tratava de diferentes regras da vida prática. As pedras com as leis eram expostas livremente à vista de toda a população para que todos/as tivessem conhecimento e as seguissem à risca. As pessoas não sabiam ler, mas comentavam umas com as outras sobre as leis e assim gerenciavam o quotidiano de suas vidas. Destacamos alguns exemplos de regras em relação à vida prática no ***Código de Hamurábi***.

> IV - LOCAÇÕES E REGÍMEN GERAL DOS FUNDOS RÚSTICOS, MÚTUO, LOCAÇÃO DE CASAS, DAÇÃO EM PAGAMENTO
>
> 48 - Se alguém tem um débito a juros, e uma tempestade devasta o seu campo ou destrói a colheita, ou por falta d'água não cresce o trigo no campo, ele não deverá nesse ano dar trigo ao credor, deverá modificar sua tábua de contrato e não pagar juros por esse ano.
>
> X - MATRIMÔNIO E FAMÍLIA, DELITOS CONTRA A ORDEM DA FAMÍLIA. CONTRIBUIÇÕES E DOAÇÕES NUPCIAIS
>
> 142 - Se uma mulher discute com o marido e declara "tu não tens comércio comigo", deverão ser produzidas as provas do seu prejuízo. Se ela é inocente e não há defeito de sua parte e o marido se ausenta e a descura muito, essa mulher não está em culpa, ela deverá tomar o seu donativo e voltar à casa de seu pai.

Se por um lado o ***Código*** estabelece direitos, regula a vida demonstrando preocupação com o bem-estar do povo; por outro fixa pena de morte.

> II - CRIMES DE FURTO E DE ROUBO, REIVINDICAÇÃO DE MÓVEIS
>
> 6º - Se alguém furta bens do Deus ou da Corte deverá ser morto; e mais quem recebeu dele a coisa furtada também deverá ser morto.
>
> VI - REGULAMENTO DAS TABERNAS (TABERNEIROS PREPOSTOS, POLÍCIA, PENAS E TARIFAS)

> 110 - Se uma irmã de Deus, que não habita com as crianças (mulher consagrada que não se pode casar) abre uma taberna ou entra em uma taberna para beber, esta mulher deverá ser queimada.

Diferencia a população por três classes sociais:

> a do "awelum" ("filho do homem", ou seja, a classe mais alta, dos homens livres, que era merecedora de maiores compensações por injúrias - retaliações - mas que por outro lado arcava com as multas mais pesadas por ofensas); no estágio imediatamente inferior, a classe do "mushkenum", cidadão livre, mas de menor *status* e obrigações mais leves; por último, a classe do "wardum", escravo marcado que, no entanto, podia ter propriedade. O Código referia-se também ao comércio (no qual o caixeiro viajante ocupava lugar importante), à família (inclusive o divórcio, o pátrio poder, a adoção, o adultério, o incesto), ao trabalho (precursor do salário mínimo, das categorias profissionais, das leis trabalhistas), à propriedade.

As críticas ao ***Código de Hamurábi*** consistem na negação do que boa parte do mundo vem hoje abolindo: a pena de morte, castrações, mutilações de órgãos e outros castigos severos. A ***Lei*** foi toda regulamentada no princípio de reciprocidade, em que as penas foram pensadas para ser aplicadas de acordo com a gravidade do delito, a prescrição da punição do tamanho exato de cada ofensa, "castigo-espelho" ou "olho por olho, dente por dente". No nosso entender, a lei, na maioria das sociedades**,** é antagônica no processo da vida comunitária. Esse antagonismo ocorre com mais frequência nas organizações jurídicas que não priorizam a participação dos membros da comunidade.

A construção do direito da Babilônia e da Mesopotâmia merece destaque porque foge ao *jusnaturalismo*. Para aqueles povos, seres humanos eram capazes de determinar jurisprudências e seguir suas vidas com prescrições mais definidas. Os pobres, mulheres, escravos e estrangeiros tinham a *Lei* a seu favor. Isso fica nítido no prólogo do ***Código***.

> "Quando o alto Anu, Rei de Anunaki e Bel, Senhor da Terra [e] dos Céus, determinador dos destinos do mundo, entregou o governo de toda humanidade a Marduk... quando foi pronunciado o alto nome da Babilônia; quando ele a fez famosa no mundo e nela estabeleceu um duradouro reino cujos alicerces tinham a firmeza do céu e da terra - por esse tempo de Anu e Bel me chamaram, a mim, Hamurabi, o excelso príncipe, o adorador dos deuses, para implantar a justiça na terra, para destruir os maus e o mal, para prevenir a opressão do fraco pelo forte... para iluminar o mundo e propiciar o bem-estar do povo. Hamurabi, governador escolhido por Bel, sou eu, eu o que trouxe a abundância à terra; o que fez obra completa para Nippur e Durilu; o que deu vida à cidade de Uruk; o que supriu água com abundância aos seus habitantes;... o que tornou bela a cidade de

> Borsippa;... o que enceleirou grãos para a poderosa Urash;... o que ajudou o povo em tempo de necessidade; o que estabeleceu a segurança na Babilônia; o governador do povo, o servo cujos feitos são agradáveis a Anunit."

Mesmo com todo o exagero destinado ao litígio e precariedade das penas, percebidos hoje por nós, o ***Código de Hamurábi*** serviu de base para a justiça moderna e contemporânea. Consta nele pressupostos dos direitos humanos devido à atenção dada ao povo. Para que o forte não oprima o pobre, o pedido de justiça ao órfão, a viúva, enfim a vitima oprimida, são expressões libertadoras. "Constitui a 'carnalidade' real (a sua materialidade) da vida do sujeito humano como referência ética suprema: dar de comer, de beber, de vestir... à carne faminta, sedenta, nua, exposta às intempéries..." (DUSSEL, 2002, p. 27).

Conhecido como ***Cilindro de Ciro***, pois foi escrito num cilindro de barro, o ***Decreto de Ciro II***, é considerado a primeira Declaração dos Direitos Humanos porque autoriza os povos exilados na Babilônia a retornarem às suas terras de origem. A preocupação com a libertação do povo se orienta por paradigmas éticos e críticos. Ciro, enquanto rei da Pérsia, escreveu no seu primeiro ano após conquistar a Babilônia (538-537 a.C.). Ciro II explica:

> As minhas numerosas tropas passaram por Babilónia em paz; não permitirei que ninguém espalhe o terror no país da Suméria e Acad. Esforcei-me pela paz em Babilónia e em todas as suas cidades sagradas. Quanto os habitantes de Babilónia que, contra vontade dos deuses [tinham... eu aboli] o jugo que era contrário à sua condição. Trouxe melhoria às suas degradadas condições de habitação, acabando com as suas razões de queixa.

Jerusalém permaneceu desabitada, em ruína, entre 587 e 537 a.C. Depois da declaração de Ciro o povo retornou. Os Judeus saíram da Babilônia, atravessaram o deserto, até chegar à terra de Israel e Jerusalém. Continua Ciro:

> … até Assur e Susa, Agadé, Eshnunna, as cidades de Zamban, Me-Turnu e Der [região na Mesopotâmia Oriental], assim como as regiões dos Gútios, eu devolvi às cidades sagradas do outro lado do Tigre santuários que estiveram em ruínas durante muito tempo, as imagens que viviam dentro delas e estabeleci para elas santuários permanentes. Reuni igualmente todos os seus habitantes e devolvi-lhes as suas habitações. Além disso, por ordem de Marduque, o grande Senhor, restabeleci todos os deuses da Suméria e Acad, que Nabonido tinha trazido para Babilónia para irritação do senhor dos deuses, intactos nas suas capelas, os lugares que os tornam felizes (CIRO II...).

Na Antiga Grécia (cerca de 638 a 558 a.C.) Sólon, soldado e poeta, famoso por defender Atenas, foi convocado pelos nobres para elaborar as leis atenienses. Naquela época Atenas vivenciava grande desigualdade social. As leis de Sólon resultaram na proibição de hipoteca da terra e da escravidão por dividas (lei Seixateia) e na divisão da sociedade ateniense pelo critério da renda anual. Sólon criou o tribunal de justiça que desagradou à aristocracia; pensou na redistribuição de riquezas da cidade-estado; esboçou um princípio de reforma agrária em Atenas; propôs reformar o sistema monetário; e criou o primeiro conselho legislativo composto por 400 membros das diversas classes sociais.

Sólon criou fundamentos político-jurídicos de interesse coletivo e democráticos. As leis humanas podem tornar a vida social menos exclusiva. Foram as pessoas vivendo em sociedade que criaram seu direito e suas leis. Os conflitos foram resolvidos pela força dos habitantes da cidade e não determinadamente guiado pela divindade dos deuses. Sólon era um guerreiro que defendeu a sua pátria e que tentou viver bem com seu povo.

O pré-socrático Heráclito de Éfeso (cerca de 540-480 a.C.) afirmava que havia uma lei natural (*Logos*) que ordenava toda a existência do universo, doutrina panteísta da razão universal. Havia a crença de que todas as leis humanas eram subordinadas à lei divina do *Cosmos*. Heráclito assinalava que a justiça assumia a face da discórdia ou do litígio. Porém, existia a possibilidade de ordenação dialética, em direção contrária, da justiça e da discórdia, que se compreendia não apenas governando as pessoas, mas o mundo. Ele coloca a justiça como resultado de permanente tensão social e jamais definitiva porque sempre poderia ser renovada.

Para Sócrates (470-399 a.C.) a lei natural é expressão divina universal. A consciência humana, na confiança do pensamento racional e com base na fonte da lei natural, constrói as leis da cidade. Sendo assim, o direito positivo é importante na vida em sociedade. É dever das pessoas seguir as leis delimitadas pelo direito. As leis convencionadas vislumbram a justiça e o bem comum.

Enquanto cidadão ateniense, Sócrates participou ativamente da vida política de sua cidade e nem por isso deixou de criticar os ordenamentos jurídicos de Atenas. Para ele as verdades poderiam ser sempre questionadas, refletidas pelo

pensar mais rigoroso. As leis, as ordens, as atitudes da polis corriam o risco de ser precárias sem o crivo da razão filosófica, “visto que principalmente é tarefa da lei prevenir e evitar o mal de forma pragmática, e deste modo preservar o bem de todos” (FILHO, 2004, p. 34).

A justiça tem legalidade, porém o diálogo é fundamental para o encontro da verdade. O diálogo nos procedimentos da *ironia* e da *maiêutica* não poderia se ausentar no processo de construção das leis totalmente revestido de justiça.

> O que não deve ser perdido de vista na cena do diálogo de Sócrates com as leis é precisamente o fato de se tratar de um diálogo, e de um diálogo não só com as leis, mas também com tó koinón tes póleos [...] em busca do melhor para todos, do bem comum, de um ponto de vista racional. O interlocutor é a cidade, organismo sócio-político do qual as leis são a expressão espiritual, assim como sua exteriorização em forma de poder coercitivo, de força coativa que leva a efeito as decisões da assembléia dos cidadãos: as leis são a voz, a constituição da personalidade universal da coletividade e o meio pelo qual se realiza a vontade da comunidade ateniense (FILHO, 2004, p. 45).

Antes da sua morte Sócrates discute com Clíton (PLATÃO,1999, p. 109-114) que as leis pactuadas não poderiam ser lesadas, devemos obediência à cidade.

Em 350-250 a.C, Zenon fundou uma escola de filosofia baseada no estoicismo[16] que colocava o conceito de natureza no centro do sistema filosófico. O direito natural era idêntico à lei da razão, e os seres humanos, enquanto parte da natureza cósmica, era criação essencialmente racional. Portanto, enquanto a pessoa seguisse sua razão, libertando-se das emoções e das paixões, conduzia sua vida de acordo com as leis de sua própria natureza. A razão como força universal que penetra todo o *Cosmos* era considerada pelos estoicos como a base do direito e da justiça. Acreditavam que a razão divina mora em todas as pessoas, de qualquer parte do mundo, sem distinção de raça e nacionalidade.

---

[16] O estoicismo afirma que todo o universo é corpóreo e governado por um *Logos Divino*. A alma está identificada com esse princípio divino, como parte de um todo ao qual pertence. Esse *logos* (razão universal) ordena todas as coisas porque tudo surge a partir dele e de acordo com ele. Graças a ele o mundo é um *cosmos* harmonioso. “Muito embora não se trate de um pensamento sistemático, o estoicismo organizou-se em torno de algumas idéias centrais, como a unidade moral do ser humano e a dignidade do homem, considerando filho de Zeus e possuidor, em conseqüência, de direitos inatos e iguais em todas as partes do mundo, não obstante as inúmeras diferenças individuais e grupais” (COMPARATO, 2008, p.16).

Existe um direito natural comum, baseado na razão, que é universalmente válido em todo o *Cosmos*. Seus postulados são obrigatórios para todas as pessoas e em todas as partes do mundo. Panécio (cerca de 140 a.C.) compartilhava desses princípios. Mais foi em Roma que Cícero (106-43 a.C.) os reestruturou tornando o direito estoico utilizável. Segundo Cícero, as pessoas nasceram para a justiça e é na própria natureza, não na lei criada pelos humanos, que se funda o direito.

O estoicismo teve forte adesão na antiguidade. Platão e Aristóteles apresentam formulações semelhantes às teorias estoicas. Depois, a igreja usa-se dos estoicos e das teses jurídicas romanas para a distinção entre *direito natural absoluto* e *relativo*. Para os cristãos o *direito natural absoluto* era o direito ideal que imperava antes que a natureza humana tivesse se viciado com o pecado original. Com esse *direito natural absoluto* todas as pessoas eram iguais e possuíam todas as coisas em comum.

Essa crença foi sendo superada quando na Palestina as primeiras comunidades de judeu-cristãos (séculos I e II) precisaram de novas estruturas jurídicas para se proteger das perseguições aos/às cristãos/ãs. A recém-nascida Igreja Católica precisava se estruturar internamente. Ela se encontrava entre o mosaísmo advindo da religião judaica e a necessidade de se estabelecer na realidade do paganismo greco-romano. A partir do século IV, a Igreja de perseguida se torna a religião oficial dos romanos. O catolicismo justifica as causas naturais a partir das leis divinas, para proteger os desejos e necessidades da Igreja. Então o direito canônico evolui para definir papéis e atitudes das pessoas pertencentes ao catolicismo e enquanto força consolidada das pessoas em geral.

> O direito canônico ganha força porque a Igreja também possui um corpo social e visível e, portanto, necessita de normas que estabeleçam sua estrutura hierárquica e orgânica, definindo, com

> base na justiça inspirada na caridade, as relações entre os fiéis e os direitos de cada um. Com a finalidade de fortalecer a comunhão eclesial e proteger os direitos dos fiéis, as leis canônicas foram elaboradas com base na fonte primária da religião cristã, principalmente em relação aos seus aspectos jurídicos, que partem do previsto nos livros do Antigo e do Novo Testamento, dos quais emanam toda a tradição jurídico-legislativa da Igreja (MACIEL, 2007).

A construção do direito eclesial aconteceu em meio a "boas" justificativas. O direito canônico ligado à teologia e acoplado com o divino determinou a condução da vida prática das pessoas. Essa parceria favoreceu mando e desmando nos vinte séculos de existência da Igreja Católica. Usando da sacralidade, exerceu o domínio, acumulou vastas riquezas e desenvolvimento financeiro.

Na Idade Média a religião católica era o credo dominante que influenciava o modo de pensar e as atitudes dos/as cidadãos/ãs. A igreja defensora do feudalismo e com bom desempenho financeiro investiu na instituição jurídica. O direito canônico tornou-se referência de direito para toda Roma. A supremacia do direito eclesiástico favoreceu a dominação ideológica da Igreja sobre toda a Europa.

O Decreto de Graciano (1140) sistematizava a hierarquia eclesiástica, as disciplinas do clero, os processos judiciais, ordens religiosas, heresias, casamento, penitência e sacramentos. Era a Igreja e seu direito que definiam a verdade e determinavam os seguimentos das instituições legais. Como suas crenças eram as "melhores", quem era diferente necessariamente recebia punições. Os Concílios Ecumênicos pensavam e desenvolviam o direito canônico de acordo com as mudanças e novas exigências da Santa Igreja Católica. Foram quase dez séculos de negação filosófica e cientifica.

Somente no século XIII que o cristianismo, na pessoa de São Tomás de Aquino, voltou-se para Aristóteles e discutiu sobre os direitos inerentes à pessoa humana, o direito natural, concebido por Deus. Tomás de Aquino expressou a importância do direito natural aos ideais cristãos. O direito natural poderia fazer parte da justiça cristã. Em plena época em que foram comuns os tribunais da Inquisição, o

santo-filósofo Tomás de Aquino mencionou o direito de as pessoas se rebelarem contra os governos injustos. A defesa do direito natural por Tomás de Aquino, dentro da filosofia cristã, foi um primeiro passo para que o direito natural se configurasse como ciência. Pois, a lei natural exprime o conteúdo do direito natural relacionado à vida em sociedade.

Em 15 de junho de 1215, no intuito de garantir certas liberdades políticas e tornar a Igreja livre de ingerência da monarquia, é promulgada a ***Magna Carta*** do reino inglês. A ***Magna Carta*** reformou o direito, a justiça, regulou o comportamento dos funcionários reais, impediu o exercício do poder absoluto. Propunha que as leis fossem procedimentos legais e deveriam ser respeitadas, inclusive pelo rei. É considerada importante iniciativa na longa história da democracia moderna e das constituições ocidentais. Garantiu amplos direitos à nobreza e serviu de alicerce à ***Constituição da Inglaterra***. A população pobre da época quase nada lucrou com a ***Magna Carta***, porém abriram-se possibilidades de superação da monarquia e do regime feudal. Plantou-se o embrião da liberdade.

A ***Magna Carta*** de 1215 reconhece a liberdade sagrada da instituição feudal.

> A Igreja de Inglaterra será livre e serão invioláveis todos os seus direitos e liberdades: e queremos que assim seja observado em tudo e, por isso, de novo asseguramos a liberdade de eleição, principal e indispensável liberdade da Igreja de Inglaterra, a qual já tínhamos reconhecido antes da desavença entre nós e os nossos barões [...].

Nessa busca da liberdade, a ***Carta*** inglesa expressou principalmente o desejo da separação entre clero e políticos, o que viria acontecer no futuro. Em relação às disposições da ***Magna Carta***, Comparato (2008, p.81, 82 e 83), observa “[...] que o exercício do poder tributário [...]” foi concedido pelos súditos; houve início do processo de “[...] superação do estado servil” na questão trabalhista, em detrimento das leis; a justiça, “em sua essência”, partiria do interesse público; lançaram-se “[...] as bases do tribunal do júri”, iniciando a abolição de “[...] penas criminais arbitrárias [...]”; a propriedade privada deveria ser respeitada; quem julgaria uma pessoa livre seriam seus próprios pares; reconheceu a liberdade de as pessoas migrarem; apresentou “o embrião de uma administração pública autônoma [...]”; limitou os domínios dos senhores feudais; e responsabilizou o “[...] rei perante os seus súditos”.

Naqueles mesmos tempos, o Império de Mali (1235-1670) declara sua constituição com a ***Carta de Mandén***. O documento, elaborado no mandato do rei Sundiata Keita (c.1190-1255), fixou as regras contra as guerras, estabeleceu a federação das tribos mandinka e regulamentou as leis regentes das organizações política e social de Mali. Os maiores princípios da ***Carta*** estão ligados ao respeito pela vida humana, à liberdade individual, solidariedade e radical oposição à escravidão. Com uma narrativa poética a ***Carta*** assinala o seguinte:

> **Toda vida es una vida**
> **El daño requiere reparación**
> **Practica la ayuda mutua**
> **Cuida de la patria**
> **Elimina la servidumbre y el hambre**
> **Que cesen los tormentos de la guerra**
> **Cada quien es libre de decir, de hacer y de ver** .

Os decretos da ***Carta de Mandén*** encontram-se divididos em quatro seções relativas à organização social, aos direitos, à proteção do meio ambiente e às responsabilidades pessoais. São impressionantes os cuidados, o respeito à dignidade humana e a disponibilidade atenta aos direitos humanos. Mesmo sem haver na época apelos internos e internacionais aos direitos humanos, reparamos certa universalidade na ***Carta de Mandén***: a preservação da integridade da mulher, do escravo, do estrangeiro e, por fim, que “todo corpo tem o direito à vida e à preservação de sua integridade física”.

No século XVII, com a ideia de emancipação da teologia medieval e do feudalismo, nasce a escola do direito natural clássico. Em 1625, na Escola de Direito Natural, de Hugo Grotius (1583-1645), o direito natural passa a ser vinculado ao processo da *razão* diante da natureza e não de acordo com a naturalidade provinda de Deus. Direito natural é aquilo que a razão demonstra ser conforme a natureza sociável do ser humano. O mandamento da razão humana constitui a primeira fonte do direito natural. Nesse caso, para Grotius, a vontade de Deus é remetida como segunda fonte de direito natural.

> Um dos principais traços que caracterizou a obra de Grotius e de toda a Escola do Direito Natural, da qual o autor holandês é um dos fundadores, foi a tentativa de conduzir o contexto internacional a um

> equilíbrio não conflituoso, resgatando a paz e sobre esta organizando as relações entre os Estados.
>
> Pode-se afirmar, então, que estes autores concentraram grande parte dos seus esforços em um objetivo quíntuplo, ou seja:
>
> a) na instituição de um ordenamento e na amplificação de um instrumento técnico essencialmente jurídico: o *jus gentium*;
>
> b) na elaboração de uma *teoria* que apoiasse o desenvolvimento progressivo da sociedade internacional como entidade composta por Estados e não mais por indivíduos, uma idéia já precedentemente lançada, mas relativamente desconhecida na época;
>
> c) na dessacralização e na condenação do princípio da guerra, mesmo sendo esta ainda admitida dentro de certos limites, e na sacralização dos tratados;
>
> d) na pesquisa e no desenvolvimento de meios próprios para, em caso de necessidade, manter ou mesmo restabelecer a paz;
>
> e) nas limitações das guerras e pelo desenvolvimento da noção de neutralidade (RI JÚNIOR).

É importante destacar que essa libertação do pensamento teológico abre um novo capítulo para a história: a corrente de pensamento denominada racionalismo em que a percepção e os fundamentos do direito se dão por meio da razão.

Recordamos que naquela época, devido às constantes guerras, os Estados europeus encontravam-se fragmentados. Havia necessidade de desencadear um processo de constituição forte dos Estados Nacionais da Europa. O inglês Thomas Hobbes (1588-1679), contemporâneo de Grotius, vivenciou esse processo de reconstrução. Naquela época, havia a propagação do protestantismo na religião, o mercantilismo na economia e o absolutismo na política. Em 1651, Hobbes publica a obra ***Leviathan***. De acordo com Hobbes, era preciso haver um pacto social absoluto. O absolutismo não deriva de um direito divino, como acreditavam os teólogos políticos de sua época, mas das exigências de pactos sociais. Hobbes não vê solução para esses conflitos, a não ser que todas as autoridades religiosas se submetam a um soberano absoluto; caso contrário, a religião ameaçaria a paz civil. O Estado deveria instituir um culto único e obrigatório.

Mesmo sendo sua maior intenção de contribuir para devolver a paz e a ordem a seu país e a todo o continente europeu, Thomas Hobbes acreditava que a guerra era uma consequência da natureza humana. No estado de natureza, a guerra de um contra os outros sempre permaneceria. Isso se dá porque na ausência de um poder superior, que as vincule entre si, as pessoas se veem naturalmente em guerra.

Hobbes concebe o direito de fazer a guerra e de celebrar a paz como um elemento subordinado ao processo da soberania.

> O soberano não tem limites, tudo pode. Não está externamente obrigado a ninguém, senão sequer poderia ser considerado como soberano. Tem o poder de fixar o conteúdo da lei e pode até violar o Direito Natural. Em relação ao soberano, as leis naturais obrigam apenas sua consciência. Urge ser até mais direto e expor que em Hobbes cabe ao soberano a tarefa de fixar o efetivo conteúdo das leis naturais, tidas como ditames "ocos", flagrantemente indeterminados (SILVA, 2009).

As sangrentas e longas guerras entre protestantes e católicos causaram fome e violência pela Europa. Diante disso, houve tentativas para diminuir tamanhos conflitos. Destacamos que no tratado de Westfália (1648) iniciaram-se acordos importantes relacionados à autonomia do Estado perante as crenças religiosas. Essas iniciativas desencadearam os primeiros avanços relacionados à ordem política, jurídica e diplomática.

> Westfália é um tratado tido comumente como o primeiro acordo internacional tendo em vista garantir a soberania dos Estados, com as promessas de não-intervenção entre eles e separação entre os mundos político e religioso. Após a Guerra dos Trinta Anos, cujas origens encontram-se ao mesmo tempo em formas confessionais, econômicas e políticas, aquele pacto deu condições para uma atividade diplomática ou bélica mais sistemática do que a vigente nos tempos em que os Estados ainda buscavam a sua plena soberania. Pode-se afirmar que ele permite ao Estado moderno a completude dos pontos essenciais à sua existência independente, com os monopólios da violência legítima, da norma jurídica, dos impostos. A luta comum dos soberanos seculares contra as Igrejas concorrentes, as seitas e os privilégios da nobreza – fontes de guerras civis e internacionais até então – leva os dirigentes ao acordo mínimo que lhes permite administrar a nova realidade instaurada pela Reforma (ROMANO, 2008, p.82).

Desmistificando que o absolutismo não vinha somente de Deus, Hobbes acreditava que as pessoas dotadas de razão são capazes de se consolidarem no poder. Quando éramos estudantes de Filosofia, costumávamos brincar entre os colegas, dizendo que autor inglês tira o absolutismo das mãos de Deus e põe-no nas mãos dos homens. "Hobbes democratizou", um pouco, o absolutismo. Ele era conservador, mas avançou na medida em que acreditava que humanos poderiam conduzir suas vidas. Ele é um dos inauguradores da modernidade.

Num processo de consolidação burguês e de adesão da Europa (1649) ao liberalismo e ao capitalismo, são intensificados os pensamentos na proteção aos direitos naturais do indivíduo, contra a exploração governamental, prevalecendo as

teorias de John Locke (1632-1704) e Montesquieu (1689-1755). No entendimento de Locke, a lei natural é uma regra eterna para todos, sendo evidente e inteligível às criaturas racionais. A lei natural é igual à lei da razão. O ser humano, segundo Locke, deveria ser capaz de elaborar, a partir dos princípios da razão, um corpo de doutrina moral. Seguramente a lei natural ensinaria todos os deveres da vida. Os humanos poderiam ainda formular o enunciado integral da lei da natureza.

Montesquieu e Locke defendiam o domínio da razão sobre a visão teocêntrica que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, essa forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade. O apogeu desse movimento foi atingido no século XVIII, que passou a ser conhecido como o *Século das Luzes*. O iluminismo foi mais intenso na França, onde influenciou a Revolução Francesa (1789).

O luterano Samuel von Pufendorf (1632-1694), jurista alemão, ficou impressionado com a teoria do direito natural de Hugo Grotius. Sua preocupação era harmonizar as ideias do pensamento político iluminista, recentemente desenvolvidas com a teologia cristã. Em 1667, Pufendorf escreveu a obra ***Sobre o direito da natureza e das nações***, publicada de forma resumida como ***O dever do homem e do cidadão segundo o Direito Natural***.

O filósofo Luiz Felipe Netto Sahd (2007, p.222) diz que a principal contribuição de Pufendorf foi dar ênfase na sociabilidade da humanidade como fundamento do direito natural. De acordo com Pufendorf, qualquer ser humano deve, à medida do possível, cultivar e manter frente aos outros uma sociabilidade pacífica que faz parte de sua própria característica natural. A sociabilidade é a finalidade da humanidade. No entanto, ela está ameaçada pela característica precária da condição humana. Deus é o divino legislador que instituiu as leis para ordenar a vida social das pessoas. Deus, enquanto autor da lei natural, deve também ser considerado como autor das sociedades políticas e, consequentemente, da soberania. Deus estabeleceu pela lei natural a ordem de comandar e de obedecer porque existem nela, em virtude da própria vontade de Deus, luzes naturais da *razão*. Pufendorf salienta que a vida dos homens sem a sociedade seria semelhante à vida das feras. Da mesma forma, a lei da natureza se baseia no princípio da preservação da vida social entre os seres humanos. Pufendorf

> define o fundamento da teoria jusnaturalista ao defender a tese segundo a qual, independente das leis civis e anterior à sua convenção humana, existem ordem moral e regra de justiça universais (as leis de natureza), que indicam ao homem os seus deveres e o proíbem de fazer o mal. O homem tem a capacidade e o dever de criar as condições propícias para um bom relacionamento com os outros indivíduos da mesma espécie. As leis que comandam as ações mútuas dos homens estão arraigadas na sua natureza racional e são imutáveis e eternas: quem não as respeita ofende a sua própria dignidade de homem. Desse modo, o modo de ser do
>
> homem é viver em sociedade pacificamente. “Com estas premissas parece que a lei natural fundamental é a seguinte: cada homem deve cultivar e manter na medida do possível a sociabilidade” (SAHD, 2007, p. 222).

O filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ao contrário de Hobbes, acreditava que todas as religiões são boas e cada pessoa pode conseguir a salvação na sua religião. Rousseau compartilha do pensamento segundo o qual o direito natural é vontade do povo. Em respeito à democracia, as decisões deveriam partir majoritariamente do povo. Na concepção de Rousseau, o progresso das ciências e das artes tornou o ser humano vicioso e mau, corrompendo sua natureza íntima.

No ensaio ***Emílio***, Rousseau defende uma pedagogia naturalista baseada nas tendências espontâneas da criança, que atenda às suas necessidades mais profundas, ao invés de submetê-la a constrangimentos difíceis. No livro ***Do Contrato social***, Rousseau fomenta as condições de um Estado social que fosse legítimo, que não mais corrompesse o ser humano.

Nos séculos XVII e XVIII o direito natural foi delineado pela razão. O racionalismo construiu uma nova ordem jurídica embasada pelos princípios de igualdade e liberdade proclamados como os postulados da razão e da justiça. O direito à liberdade passou a ser fundamental porque todas as pessoas nascem livres. A liberdade faz parte da natureza humana e enquanto direito natural de fundamento racional passou, no mundo moderno, a ser cada vez mais enfatizada. Outros elementos foram acrescidos aos direitos naturais: o direito da igualdade com a concepção de que todos os seres humanos nascem iguais; e o direito da soberania popular. Com essas concepções, a burguesia passa a adquirir mobilidade

para construir mudanças sociais, políticas e econômicas. É num processo de consolidação da burguesia que se promove na Revolução Inglesa no século XVII.

Observamos que no século XVII os pensadores citados avançaram na defesa dos direitos naturais inerentes à pessoa humana. O ser humano não depende somente da autorização religiosa para se autoafirmar. A razão humana garante autonomia e determina o percurso da vida. Essa autoafirmação se configurou, como já discorremos antes, num contexto conturbado entre católicos e protestantes em alguns países da Europa.

Em 1679 a Inglaterra em pleno conflito religioso regula oficialmente o *habeas corpus*, com pretensão de garantir a liberdade dos súditos e prevenção a prisões arbitrárias. Essa lei tem importância histórica porque "consistiu no fato de que essa garantia judicial, criada para proteger a liberdade de locomoção, tornou-se a matriz de todas as que vieram a ser criadas posteriormente, para a proteção de outras liberdades fundamentais" (COMPARATO, 2008, p.89). Dez anos depois, as guerras civis e as rebeliões continuaram entre esses grupos religiosos, com os protestantes no poder, e é votada pelo Parlamento a Declaração de Direitos, Bill of Rights, em 1689, que fortaleceu a instituição do júri e reafirmou alguns direitos fundamentais.

É importante destacar que o *habeas corpus* e o Bill of Rights não conseguiram garantir as liberdades pessoais de toda a população. Eles beneficiaram o clero e a nobreza. As liberdades civis e políticas garantidas por esses dispositivos favoreceram o processo de implementação capitalista nos séculos posteriores. Porém, ressalta Comparato (2008, p. 49-50), "a partir do *Bill of Rights* britânico, a idéia de um governo representativo, ainda que não de todo o povo, mas pelo menos de suas camadas superiores, começa a firmar-se como uma garantia institucional indispensável das liberdades civis".

É no contexto da independência dos Estados Unidos, com a Declaração dos Direitos da Virgínia, em 12 de junho de 1776, a Declaração de Independência, em 4 de julho de 1776 e a Constituição, promulgada em 1787, que aparece de forma mais contundente a expressão *direitos dos homens* que evolui para a denominação atual de *direitos humanos*. Presenciamos nas declarações dos EUA a atenção ao respeito dos direitos individuais e princípios democráticos. Na Declaração dos Direitos da Virgínia há fortes chamadas aos direitos políticos do/a cidadão/ã. Com a influência

teórica do iluminismo, a Declaração da Virgínia foca no *direito da pessoa humana*, garantido numa constituição. Observemos parte do texto da Virgínia:

> *(Dos direitos que nos devem pertencer a nós e à nossa posteridade, e que devem ser considerados como o fundamento e a base do governo, feito pelos representantes do bom povo da Virgínia, reunidos em plena e livre convenção.)*
>
> *Williamsburg, 12 de junho de 1776.*
>
> *Artigo 1° - Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem, por nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança.*
>
> *Artigo 2° - Toda a autoridade pertence ao povo e por consequência dela se emana; os magistrados são os seus mandatários, seus servidores, responsáveis perante ele em qualquer tempo.*
>
> *Artigo 3° - O governo é ou deve ser instituído para o bem comum, para a proteção e segurança do povo, da nação ou da comunidade. Dos métodos ou formas, o melhor será o que se possa garantir, no mais alto grau, a felicidade e a segurança e o que mais realmente resguarde contra o perigo de má administração* (DECLARAÇÃO..., 1776).

A partir da Declaração de Independência dos EUA, em 4 de julho de 1776, aumentam as discussões em torno do aperfeiçoamento da democracia num processo de legitimidade da soberania popular. Nesse caso, a igualdade de condições jurídicas, garantia da livre concorrência e defesas das liberdades individuais passam a ser fatores importantes para os direitos humanos. Podemos assim afirmar que os direitos naturais começam a ceder espaço para os direitos fundamentais, ou seja, os direitos precisam ser positivados pelas instituições para serem atingidos. As normas jurídicas, as leis, enfim, a legislação desses direitos, devem passar por um processo formal, pelo Estado. Esse documento influenciou e foi importante para todas as colônias do continente americano.

As declarações estadunidenses, anteriores a 1787, serviram de texto para a ***Constituição*** dos EUA, reafirmando os direitos individuais fundamentais para a liberdade de homens e mulheres. O Bill of Rights favoreceu também a elaboração de princípios constitucionais. Foram adicionadas a ela dez emendas do Bill of Rights.

Pontuamos que essas defesas dos direitos fundamentais não impediram que os Estados Unidos participassem ativamente da escravidão de pessoas africanas. Somente na segunda metade do século XIX é que o Ato de Emancipação assinado pelo presidente Abraham Lincoln (1809-1865), em 1° de janeiro de 1863, aboliu a escravidão de negros/as nos Estados Unidos. Mas, a vida da população negra continuou intranquila nos EUA. Martin Luther King (1929-1968) declarou, na marcha pelos direitos civis rumo a Washington em 1963, que "não haverá tranquilidade nem sossego na América enquanto o negro não tiver garantidos os seus direitos de cidadão… Enquanto não chegar o radiante dia da justiça… A luta dos negros por liberdade e igualdade de direitos ainda está longe do fim" (KLEFF).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi promulgada em 1789, na França. Ela trouxe os fundamentos da liberdade, da igualdade, da propriedade, da legalidade e as garantias individuais liberais. Destaca os direitos de liberdade pública, pertencentes ao indivíduo propriamente dito, e os direitos do/a cidadão/ã enquanto integrante de uma sociedade política. Afirma politicamente os direitos naturais. O principal dos quais é a liberdade, seguido pela igualdade diante da lei. As leis deveriam ser feitas pelos/as delegados/as dos/as cidadãos/ãs. Com essa composição, a Declaração apontou para os direitos civis e direitos políticos, além de influenciar o mundo com seus princípios de liberdade, fraternidade e igualdade.

Em 1795, o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) lançou uma obra que tinha como propósito instaurar a paz perpétua entre os povos europeus e depois espalhá-la pelo mundo inteiro. Baseada no iluminismo, a obra direciona-se para o entendimento permanente entre os homens. A paz perpétua visa à completa abolição da guerra, e as principais linhas para a paz passam essencialmente pela criação de estados republicanos. Kant afirmava que um governo representativo, em que o povo e os seus representantes participam nas decisões públicas, estaria menos em conflitos e, se um Estado decide fazer a guerra sem o consentimento do povo, não é democrático. Acrescenta o atual filósofo do direito Norberto Bobbio

(2004, p.127): “Kant tinha originariamente prefigurado o direito de todo homem a ser cidadão não só do seu próprio Estado, mas do mundo inteiro; além disso, havia representado toda a Terra como uma potencial cidade do mundo, precisamente como uma cosmópolis.”

Dentro desse universo iluminista a ética universal Immanuel Kant não parte da comunidade de comunicação (argumentação intersubjetiva dos sujeitos) dos/as afetados/as; parte da razão. A moral é um dever, e toda ação humana deve ser motivada por ela (a moral). Se a moral é um dever, é obrigação de todos/as colocá-la em prática. A moral em Kant é solipsista porque não depende da argumentação intersubjetiva dos sujeitos concretos.

Kant, em sua ***Crítica da razão pura***, procura superar a oposição entre racionalismo (o eu pensante) e empirismo (a experiência é o fundamento) colocando o sujeito como centro do conhecimento. Acrescenta a noção de sujeito transcendental que é um sujeito formal, abstrato, acredita nos poderes ilimitados da razão e no progresso indefinido do ser humano. O filósofo dá ênfase à consciência individual, autônoma, em sua capacidade de conhecer o real. Todas as pessoas são dotadas de luz natural, de uma racionalidade capaz de permitir que conheça o real e que aja livre e adequadamente para realização de seus fins.

A razão é dividia em *a priori* (vem antes da experiência empírica e não depende dela) e *a posteriori* (a experiência empírica oferece conteúdo para razão). Os *juízos analíticos*, cuja explicitação do conteúdo do sujeito é captada pela experiência empírica, não nos trazem o conhecimento porque ela simplesmente repete o experimentado. Já o os *juízos sintéticos* são fontes de conhecimento. Eles não dependem somente do conhecimento empírico. Então, o juízo para ser universal necessita ser sintético *a priori*.

Usando-se da *razão teórica pura*, o sujeito elabora o conhecimento da realidade exterior a nós, do mundo da natureza, e a *razão prática pura* fornece-nos meios para a elaboração dos conhecimentos da sociedade. A *razão prática* guia a vontade humana no contexto social. O sujeito se atém em explorar a sua própria realidade. Os “princípios práticos são proposições que encerram uma determinação geral da vontade” (KANT, 2005, p. 27). As *razões teóricas* e *práticas puras* não dependem das experiências empíricas, são *a priori*. A *razão prática* se complementa

com a *razão teórica*. Uma cuida das leis do universo, e a outra permite que o sujeito trabalhe, guiado pela vontade, liberdade e autonomia, as leis sociais. A razão prática enquanto liberdade do sujeito pode instaurar as normas e os fins éticos. Kant utiliza uma outra categoria, o *imperativo categórico*, que esforçaremos para explicar de um modo menos confuso. Se a razão prática é autônoma para criar as normas e os fins éticos, ela se autodetermina à própria criação, ou seja, impõe-se às normas e à ética que ela mesmo criou, é o que Kant denominou como *dever*.

Ora, se razão prática se funda na liberdade, ela é a liberdade, ela possui capacidade para dimensionar as normas morais, os fins éticos e os impõe na própria razão prática. Esse processo de imposição a si mesma se configura como *dever*. Então o *dever* ilumina nossa consciência expressando a lei moral em nós mesmos, e conduzimos as nossas ações morais. Desse modo nos tornamos ***autônomos/as***.

O *dever* é imperativo porque guia todas as ações morais. Kant (2007, p. 59) descreve que "o imperativo categórico é portanto só um único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*". No imperativo categórico, a ação moral acontece fielmente, acordada pela vontade e as leis universais determinadas por si mesmo. "O imperativo universal do dever poderia também exprimir-se assim: *Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em* **lei universal da natureza"** (KANT, 2007, p. 59). A lei universal é constituída na bondade e justiça: é o bom, o justo e o válido. É dever de todos nós seguir a lei universal. "O imperativo prático será pois o seguinte: *Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio*" (KANT, 2007, p.69).

> O imperativo categórico orienta-se, pois, segundo um valor básico, inquestionável e universal: a *dignidade* da vida humana.
>
> Kant admite que no mundo social, no sistema dos fins, existem duas categorias de valores: o preço e a dignidade. Enquanto o preço representa um valor exterior e a manifestação de interesses particulares, a dignidade representa um valor interior, de interesse geral. A legislação elaborada pela razão prática precisa levar em conta, como finalidade suprema, a realização desse valor interior e universal: *a dignidade humana* (FREITAG, p. 2, 1989).

Na ética de Kant o sujeito transcendental é autônomo. É no processo de transcendência que o sujeito se autorreconhece e se fortalece como fim em si mesmo. Nessa consciência *a priori* e monológica, o sujeito determina a conduta moral a partir de si mesmo, não permitindo a exterioridade, alteridade, sem exigências materiais, sem a comunicação assimétrica e intersubjetiva. Na ética universal de Kant há ausência dessas categorias. Sua produção teórica é orientada pelo universal moderno. Dentro de um pressuposto da modernidade, em que a validade universal vai além das aparências singulares e culturais das pessoas, Kant elabora sua moral formal colocando o sujeito em dimensão transcendental. A consciência *a priori* kantiana se estabeleceu com as extensões que ultrapassam nossas consciências do mundo concreto e existencial.

Norteado pelo liberalismo, o direito moderno teve a necessidade de criar uma cultura racional, técnico-produtiva comercial, capitalista e individualista. Em meio a essa estruturação, o liberalismo implementou seu plano ideológico e se legitimou com plena força. “Nesta dinâmica histórica, a ordem jurídica é instrumentalizada como estatuto de uma sociedade que proclama a vontade individual, priorizando formalmente a liberdade e a igualdade de seus atores sociais” (WOLKMER, 1995, p.17-18). O direito internacional se apropria de uma lógica governamental e assim dinamiza os encaminhamentos políticos, econômicos e sociais. Com certo excesso de normatividade e centralidade, junto ao posicionamento do impessoal, o direito moderno internacional favorece a exclusão de pessoas. O pleno reconhecimento da igualdade formal pela lei não foi e nem é suficiente. Destacamos as violências ligadas a gênero, raça e classe, pouco observadas pelo direito moderno com seu ideal da igualdade formal. Nesse caso a ocultação das desigualdades ligadas aos fatores socioeconômicos, políticos e culturais respalda a igualdade formal. Todos/as são tratados/as com igualdade pela lei, rejeitando o princípio da equidade. Essa logicidade se compõe da formatação ideológica liberal, e o direito faz parte da rede que conecta pontos para produzir e reproduzir os interesses capitalistas.

Os entrelaçamentos entre o jurídico, o econômico e o político se justificam pela a crença, pela moral e pela força ideológica de que todos/as têm oportunidades iguais. E a lei existe para assegurar esta igualdade ilusória. O direito privado e as relações de propriedade existentes são declarados como o resultado da vontade

mais generalizada. A autenticidade mediada pela ideologia dominante não permite a efetividade dos direito humanos subjetivos e nem se alinha a uma educação em direitos humanos em que as vítimas ***de um sistema (quem tem a vida negada – sujeito negado) sejam possibilitadas à*** percepção de que seus direitos não estão inclusos na lista de garantias vigentes. Elas (as vítimas) podem romper com o consenso estabelecido por um grupo que não as reconhece como sujeito de direito, dentro da sua materialidade. As necessidades específicas são exigências materiais dos sujeitos éticos e de direitos.

Se hoje temos uma legislação que cuida da materialidade e subjetividade do sujeito, isso foi devido às lutas anti-hegemônicas que ofereceram um conteúdo jurídico com abordagem crítica, em contraposição ao direito normativo. Os direitos material e subjetivo se efetuam nas condições concretas dos sujeitos, atende às suas necessidades reais que não se misturam ao todo, como um único modo de vida, firmemente protegido pela ética universal. A ampliação dos direitos deve estar ligada às exigências materiais. Se a vítima não pode participar da comunidade discursiva dialogando sobre sua vida, o conteúdo hegemônico válido não é eficaz para ela enquanto vítima de um sistema.

Os direitos humanos contemporâneos herdaram do iluminismo, do liberalismo político e das revoluções do século XVIII, a defesa radical da liberdade, da igualdade e da solidariedade. Porém não havia preocupação com tais direitos. Esses não possuíam garantia legal, de forma que eram bastante precários em sua estrutura política, já que o respeito a eles dependia da sabedoria dos governantes. Apesar disso, tal contribuição não deixou de ser relevante na criação da ideia de direitos humanos. Os direitos da cidadania estavam vinculados ao combate às distinções sociais e fortalecimento do princípio de que todas as pessoas são iguais perante a lei.

A partir de 1791, a Assembleia Francesa fortaleceu a produção de leis. “Para o século XVIII, como o foi antes para o século XVII e, posteriormente, para o século XIX, a função das leis não era, prioritariamente, garantir os direitos, mas antes proteger a propriedade; era a propriedade, e não a lei propriamente dita, que assegurava a liberdade” (ARENDT, 1988, p.144-145). A Revolução Francesa

apresentava propostas de fortalecimento da cidadania. O problema é que essa cidadania foi vivenciada somente pelos homens, sexo masculino, de posse.

> O delegado do cidadão tinha uma influência social enorme: era permitido ou proibido aquilo que ele assim determinasse por meio de uma lei. A par disso, contrariando o princípio da igualdade, a Constituição francesa restabeleceu a antiga distinção romana entre *cidadania* e *cidadania ativa*. Quem elegeria os delegados, isto é, os Le-
>
> gisladores? Somente os cidadãos ativos. E quem poderia ser eleito? Apenas quem tivesse a condição legal de cidadão ativo. Dessa forma, a revolução feita para eliminar discriminações sociais criou a sua própria discriminação, uma nova classe privilegiada – a dos cidadãos ativos (DALLARI, 2004, p.36).

O cidadão ativo era o francês de sexo masculino. Não poderia ser empregado de alguém. Todos os trabalhadores e mulheres foram excluídos. Então a burguesia se torna uma classe privilegiada. No ***Manifesto Comunista*** (2003, p.26), Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) assinalam que

> **A HISTÓRIA DE TODA SOCIEDADE** existente até hoje tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, o opressor e o oprimido permaneceram em constante oposição um ao outro, levada a efeito numa guerra ininterrupta.

As revoluções se empenharam em somente redistribuir as atividades que permaneceram intactas. Sempre as pessoas oprimidas vendendo suas forças de trabalho por quase nada. “Surge uma classe que tem de suportar todos os encargos da sociedade sem usufruir de suas vantagens” (MARX; ENGELS, 1991, p.107-108).

Era preciso, então, pensar em uma nova revolução, não só para derrubar a classe dominante, mas também para acabar com o velho sistema, colocando a sociedade sobre novas bases. Marx propõe o comunismo como superação do capitalismo. O comunismo, ao superar a dominação da própria classe, dissolveria todas as classes. Numa sociedade estruturada sem classes, homens e mulheres poderiam ter condições dignas de vida.

Contra a burguesia, Marx teceu duras críticas, pois somente os burgueses tinham a cidadania ativa. A nova sociedade foi, portanto, gene de grandes injustiças, que, ao longo do século XIX, a partir da Revolução Industrial, atingiram sobretudo os trabalhadores/as operários/as. Isso tudo com base na lei.

> Somente depois da Segunda Guerra Mundial é que amadureceu a consciência de que não basta o *governo da lei* para que se consiga combater as injustiças. Percebeu-se, além disso, que não é suficiente dizer que todos *são* livres, quando muitos não *podem ser* livres, não têm condições para agirem com liberdade; não basta também dizer que todos *têm* direito à igualdade, quando muitos já *nascem* em uma situação social profundamente desigual e muitos são discriminados ou marginalizados por sua condição de inferioridade econômica e social (DALLARI, 2004, p.37).

Porém, os conteúdos das revoluções, dos pactos e das convenções provocam discussões internacionais e fortalecem os direitos humanos. Por exemplo, a Convenção de Genebra de 1864, que convencionou leis para diminuir o sofrimento dos soldados doentes e feridos em guerra provocou debates sobre os direitos humanos e não aceitação do seu conteúdo.

> A evolução posterior, no entanto, levou ao reconhecimento da injuricidade objetiva da guerra como solução de conflitos internacional, quaisquer que sejam as razões de seu desencadear. O direito contemporâneo, a partir da Carta de São Francisco, instituidora das Nações Unidas, restringiu sobremaneira o conceito de guerra justa, elaborado pelos doutores da Igreja na Idade Média.
>
> Com base nisto, tem-se insistido ultimamente na tese de que o direito do estado de guerra (*ius in bello*) já não poderia existir, por ser uma contradição nos termos: se a guerra constitui em si mesma um ilícito e, mais do que isso, um crime internacional, não faz sentido regular juridicamente as operações bélicas – o Direito não pode organizar a prática de um crime (COMPARATO, 2008, p.173).

No México, os pilares da ***Carta Política*** de 1917 foram oriundos das organizações populares. Sob influência anarquista, os/as jovens intelectuais mexicanos/as, contrários à ditadura do presidente Porfirio Díaz (1830-1915), fizeram circular clandestinamente, em 1906, um manifesto em defesa das liberdades individuais e políticas; fim do poderio da Igreja Católica; expansão do sistema de educação pública; reforma agrária; e proteção ao trabalho assalariado.

> A Carta Política mexicana de 1917 foi a primeira a atribuir aos direitos trabalhistas a qualidade de direitos fundamentais, juntamente com as liberdades individuais e os direitos políticos (arts. 5º e 123). A importância desse precedente histórico deve ser salientada, pois na Europa a consciência de que os direitos humanos têm também uma dimensão social só veio a se firmar após a grande guerra de 1914-1918, que encerrou de fato o “longo século XIX”. [...]. A Constituição de Weimar, em 1919, trilhou a mesma via da Carta mexicana, e todas as convenções aprovadas pela então recém-criada Organização Internacional do Trabalho [OIT], na Conferência de Washington do mesmo ano de 1919, regularam matérias que já

> constavam da Constituição mexicana: a limitação da jornada de trabalho, o desemprego, a proteção da maternidade, a idade mínima de admissão de empregados nas fábricas e o trabalho noturno dos menores na indústria (COMPARATO, 2008, p.178).

O escopo da ***Carta*** vinha melhorar as condições de vida de uma camada da população alijada de direitos no mundo e principalmente na América Latina. O notável epíteto da ***Constituição*** mexicana está em reconhecer as necessidades específicas das pessoas, ou seja, estava de acordo com a realidade e dificuldades enfrentadas pela maioria da população, trabalhadores/as em extrema miserabilidade.

A Revolução Russa traça os mesmos caminhos da ***Carta*** mexicana. Comparato assinala:

> Entre a Constituição mexicana e a *Weimarer Verfassung*, eclode a Revolução Russa, um acontecimento decisivo na evolução da humanidade no século XX. O III Congresso Pan-Russo dos Sovietes, de Deputados Operários, Soldados e Camponeses, reunido em Moscou, adotou em 4 (17) de janeiro de 1918, portanto antes do término da Primeira Guerra Mundial, a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Nesse documento são afirmadas e levadas às suas últimas conseqüências, agora com apoio na doutrina marxista, várias medidas constantes da Constituição mexicana, tanto no campo socioeconômico quanto no político (2008, p.178).

Num contexto do infortúnio da guerra surgiu também a ***Constituição Alemã*** (de Weimar) de 1919, estabelecendo-se no meio do caos e das incertezas, após anos de batalhas sangrentas. A ***Constituição*** objetivou a organização do Estado alemão, além declarar os direitos e deveres fundamentais. No campo dos direitos sociais

> a Constituição de Weimar exerceu decisiva influência sobre a evolução das instituições políticas em todo o Ocidente. O Estado da democracia social, cujas linhas-mestras já haviam sido traçadas pela Constituição mexicana de 1917, adquiriu na Alemanha de 1919 uma estrutura mais elaborada, que veio a ser retomada em vários países após o trágico interregno nazi-fascista e a Segunda Guerra Mundial. A democracia social representou efetivamente, até o final do século XX, a melhor defesa da dignidade humana, ao complementar os direitos civis e políticos — que o sistema comunista negava — com os direitos econômicos e sociais, ignorados pelo liberal-capitalismo. De certa forma, os dois grandes Pactos internacionais de direitos humanos, votados pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1966, foram o desfecho do processo de institucionalização da

> democracia social, iniciado por aquelas duas Constituições no início do século (COMPARATO, 2008, p.192-193).

Pela ***Constituição de Weimar*** delinearam-se as bases da democracia social quando se atribuiu a igualdade jurídica entre marido e mulher; estabeleceu igualdade de direitos para os filhos sendo ou não do matrimônio; regulamentou o direito previdenciário; se preocupou com a necessidade de os direitos trabalhistas terem bases mais sólidas, integrando o mercado internacional do trabalho; ateve à educação pública; delimitou a função social da propriedade; e garantiu aos diversos grupos sociais o direito de participação na vida pública alemã.

Por via diferente da adotada na ***Carta de Weimar***, as orientações marxistas fundamentaram mudanças advindas da classe trabalhadora. A China é um exemplo disso. As principais mudanças estruturais naquele país aconteceram em dois momentos: Revolução Nacionalista de 1911 e Revolução Comunista de 1949. A Revolução Nacionalista resultou na proclamação da república chinesa. Foi articulada pelo movimento nacionalista em busca de autonomia e contra as invasões de estrangeiros. Mesmo depois do movimento nacionalista, continuou-se a ocupação do país por estrangeiros, principalmente japoneses e ingleses. A China se viu forçada a aliar-se ao Partido Comunista, que sofreu perseguições do governo nacionalista, representado por Chiang Kai-Shek (1887-1975). O Japão ocupava o país há três anos. Em 1934, os revolucionários aliados a Mao Tsé-Tung (1893-1976) mobilizaram os camponeses e realizaram a Longa Marcha,[17] no intuito de distribuir terras e eliminar as forças imperialistas no país. Em 1949 ocorre o ápice do movimento revolucionário, tendo como consequência longas batalhas. Os comunistas proclamaram a República Popular da China.

O jeito chinês de ver o direito baseia-se na conciliação do conflito, no bom senso, na educação e em último caso na autoridade. A equidade ao sentimento de humanidade praticada por Confúcio serviu de orientação ao povo e governantes chineses. Ponderar a diferença do direito chinês em relação ao direito nas sociedades ocidentais é fundamental.

> É necessário analisar o ordenamento constitucional e infraconstitucional, sempre tendo em vista a implantação e a

[17] Sobre a Longa Marcha ver em <http://pt.encydia.com/es/Longa_Marcha#Inicio_de_la_Larga_Marcha>.

> efetivação dos direitos humanos, pois tal estudo auxiliará o entendimento e a concepção dos chineses perante as leis e de seus litígios diante do Poder Judiciário (OLIVEIRA, 2007, p.142).

O sistema chinês de resolução de controvérsias saneia os conflitos vivenciados pela população.

> Na China existem mais de 200.000 comissões populares de mediação, onde semi-oficiais resolvem milhões de litígios. Além destas comissões, muitos litígios são resolvidos por sindicatos, comissão de rua, células do partido e outras de caráter administrativo. Tal sistema lembra os juizados especiais que existem no Brasil, esclarecendo que na China tais órgãos possuem caráter administrativo (OLIVEIRA, 2007, p.144).

Depois de 1949, a China promulgou outras constituições – 1954 , 1975, 1978 e 1982 – que no geral abordaram a importância do Estado e estabeleceram severas punições às interferências questionadoras de sua legitimação socialista, prezando descentralização econômica e edificação do país, sendo esse multinacional e unitário. De acordo com a ***Constituição*** chinesa de 1982, o país estaria em consonância com seus cidadãos e suas cidadãs.

> **Artigo 1.º**
>
> A República Popular da China é um Estado socialista subordinado à ditadura democrático-popular da classe operária e assente na aliança dos operários e camponeses.
>
> O sistema socialista é o sistema básico da República Popular da China. É proibida a sabotagem do sistema socialista por qualquer organização ou indivíduo.
>
> **Artigo 2.º**
>
> Na República Popular da China todo o poder pertence ao povo.
>
> Os órgãos através dos quais o povo exerce o poder político são o Congresso Nacional Popular e os congressos populares locais dos vários níveis.
>
> O povo dirige os assuntos do Estado e administra os assuntos econômicos, culturais e sociais através de diversos canais e de várias formas, em conformidade com a lei.

A população dirigindo os assuntos do país seria, sem dúvida, o ideal num processo realmente democrático. A proibição de “sabotagem” ao socialismo significa que a população deve ser a favor do sistema. O velho comunismo adotado nas épocas das revoluções das esquerdas, a ditadura do proletariado, está bem presente numa China que entrou na globalização capitalista. “Ditadura democrático-

popular" e *oposição ao sistema* são expressões que não harmonizam com a descrição de liberdade de expressão e reunião posta na ***Constituição*** chinesa de 1982. As doutrinas confucionistas de direito natural, do Estado chinês integrante da Organização Mundial do Comércio (OMC), apresentam controvérsias em relação aos conceitos de direitos humanos difundidos no Ocidente. Se a população sofre a falta de direitos, não tendo possibilidade democrática de organização e voz, fica difícil a promulgação dos direitos humanos.

Oliveira (2007, p.145) observa que

> em 2004, após aprovar uma emenda constitucional, a Constituição chinesa passou a proteger os direitos humanos, pela primeira vez, em seu aspecto constitucional e jurídico. Mas é pouco provável que a medida abra a porta para a liberdade plena de expressão.

Fica o seguinte questionamento: será que a construção dos direitos humanos na China não pode ser agregada ao pensamento confucionista? O povo chinês é quem sabe. Os novos direitos surgem pela luta dos/as oprimidos/as.

Observamos que os *pactos, tratados* e *convenções internacionais* subsidiaram variadas constituições nacionais que acresceram os direitos fundamentais da pessoa e os direitos da humanidade determinante no uso e na preservação do patrimônio histórico cultural.

As *Convenções de Genebra* compuseram o Direito Internacional Humanitário (ou Direito dos Conflitos Armados). Esse direito especificamente regulamenta os problemas que surgem em período de conflito armado. Foram quatro tratados assinados entre 1864 e 1949 que ajudaram a definir os direitos humanos internacionais, protegendo os civis, principalmente em época de guerras ou conflitos:

1 - Convenção de Genebra de 1863 na Suíça. Estudou, discutiu a insuficiência de serviços sanitários de exércitos em campanha e criou a Cruz Vermelha. No ano seguinte a Convenção elaborou normas para proteger pessoas feridas e enfermas, militares em campanha;

2 - Convenção de Genebra, 1909. As normas da primeira Convenção foram estendidas à proteção de pessoas feridas, enfermos/as e náufragos/as das forças armadas no mar;

3 - Convenção relativa ao tratamento de prisioneiros de guerra, Genebra, 1929. Permite que os/as prisioneiros/as de guerra fiquem em poder do governo inimigo e não em poder da tropa que os tenha capturado. Os/as prisioneiros/as devem ser tratados com humanidade, ser protegidos/as contra qualquer ato de violência, insultos e curiosidade pública, além de garantir sua plena capacidade civil e seus sustentos. Ficam proibidas medidas de represálias contra eles/as e não é permitido abuso contra mulheres. Só é permitido diferenças de tratamento entre os prisioneiros quando baseado na hierarquia militar, estado de saúde física ou psíquica, aptidões profissionais ou sexo; e

4 - **Convenção de Genebra de 1949 sobre a proteção das vítimas de conflitos bélicos**. Revisou as convenções anteriores relativas à proteção dos civis em período de guerra. Ela assegura que pessoas civis não podem ser sequestradas para qualquer tipo de hostilidade humana: punicões coletivas, escudo humano e retorsão a civis.

A Convenção **sobre a escravatura** assinada dia 25 de setembro de 1926, em Genebra, e emendada pelo Protocolo Aberto à Assinatura, em 7 de setembro de 1953, em Nova Iorque, objetiva impedir e reprimir o tráfico de pessoas para fins de escravidão. Essa Convenção promove abolição completa de todas as formas de escravidão, de forma progressiva e rapidamente, quando possível, e define: “A escravidão é o estado ou condição de um indivíduo sobre o qual se exercem, total ou parcialmente, os atributos do direito de propriedade”.

O tráfico de escravos compreende todo ato de captura, aquisição ou cessão de um indivíduo com o propósito de escravizá-lo; todo ato de aquisição de um escravo com o propósito de vendê-lo ou trocá-lo; todo ato de cessão, por meio de venda ou troca, de um escravo adquirido para ser vendido ou trocado; assim como, em geral, todo ato de comércio ou de justiça, quer um tribunal de arbitragem constituído em conformidade com a Convenção de 18 de outubro de 1907 para a solução pacífica dos conflitos internacionais, quer a qualquer outro tribunal de arbitragem.

Para o professor Comparato,

> a Convenção de 1926 [...] ficou a meio caminho da meta que seus autores se propuseram alcançar. Logo no artigo 2º, as altas partes contratantes declaram se obrigar, de um lado, “a impedir e a reprimir o tráfico de escravos”, mas de outro, simplesmente, “a promover a abolição completa da escravidão sob todas as suas formas, progressivamente e assim que possível”; o que obviamente não significava obrigação alguma, na prática. Reproduzindo as hesitações e meias-medidas que tão bem conhecemos no Brasil durante a segunda metade do século XIX, o relatório da comissão que redigiu o projeto de convenção declarou que, “para realizar com êxito a abolição efetiva da escravidão, era indispensável não perder de vista a necessidade de manter a ordem e de assegurar o bem-estar das populações interessadas”. Daí a razão do emprego da expressão “progressivamente e assim que possível” (COMPARATO, 2008, p.205-206).

As atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial foram o principal impulsionador da elaboração da ***Carta da Organização das Nações Unidas*** (1945). Assinada em São Francisco, a ***Carta*** enfatiza o respeito aos direitos humanos, prima pelas liberdades fundamentais da pessoa humana, zela pelos cuidados da paz, da segurança internacional e pela promoção do desenvolvimento social.

A ***Carta*** de consenso entre vários Estados inscreve os direitos humanos na pauta internacional. Os Estados passam a ter referenciais internacionais de direitos humanos, cabendo-lhes o cumprimento. “As consciências se abriram, enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos, na reorganização das relações internacionais com base no respeito incondicional à dignidade humana” (COMPARATO, 2008, p. 214). Faz parte dessa ***Carta*** o Estatuto do Tribunal Internacional de Justiça (conhecido também como Corte de Haia ou Tribunal de Haia), composto por 15 membros, não podendo haver entre eles mais de um nacional do mesmo Estado. Os membros do Tribunal são eleitos pela Assembleia Geral e pelo Conselho de Segurança.

Em Agosto de 1945, em Londres, foi criado, com o consenso de britânicos, franceses, americanos e soviéticos, o Tribunal Penal Internacional (Tribunal Nuremberg) para julgar crimes contra a humanidade: extermínios, assassinatos, escravização, perseguições política, religiosa e racial, entre outras transgressões a civis ligadas a guerra. O Tribunal de Nuremberg, em 9 de dezembro de 1946, julgou 23 pessoas nazistas e criminosos de guerra por terem feito experimentos em seres

humanos. O Tribunal, além de revolucionar a justiça internacional, teve extrema importância na articulação dos direitos humanos no campo internacional.

> A necessidade de uma ação internacional mais eficaz para a proteção dos direitos humanos impulsionou o processo de internacionalização desses direitos, culminando na criação da sistemática normativa de proteção internacional, que faz possível a responsabilização do Estado no domínio internacional, quando as instituições nacionais se mostram falhas ou omissas na tarefa de proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2006, p.116.

No conjunto de medidas de caráter internacional, incluímos a Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio, de 1948. Essa convenção traz o reconhecimento de que em todos os períodos da história os genocídios causaram grandes danos à humanidade. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (Resolução n. 96 (I), de 11 de dezembro de 1946) declarou que o genocídio é um crime contra o direito internacional. Salienta-se a necessidade de cooperação internacional para prevenir e puni-lo. A Convenção entendeu por genocídio os atos cometidos com a intenção de destruir em todo ou em parte um grupo nacional, étnico, racial ou religioso. Cabe punição por assassinato de membros do grupo; dano grave à integridade física ou mental de integrantes desse segmento; submissão que afete a integridade; imposição de obstáculos a nascimentos dentro do grupo; e forçada transferência de crianças e adolescentes de um grupo para outro.

Além de infligir pena ao crime de genocídio, serão também punidos o conluio para cometer o genocídio; a incitação direta e pública à prática do genocídio; tentativa de genocídio e cumplicidade.

Depois de longas discussões, formulações e reformulações de constituições nacionais, a ONU, criada em 1945, proclamou em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com a pretensão de proteger e preservar a dignidade humana, os direitos humanos internacionais devem corresponder às necessidades fundamentais para garantia da existência do ser humano. Os direitos essenciais direcionam-se à promoção da vida. Neles deve ser consolidada a visão integral e inseparável dos direitos humanos referentes aos aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. O professor Comparado observa:

> Inegavelmente, a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que, iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição, como se diz em seu artigo II. E esse reconhecimento universal da igualdade humana só foi possível quando, ao término da mais desumanizadora guerra de toda a História, percebeu-se que a idéia de superioridade de uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou de uma religião, sobre todas as demais, põe em risco a própria sobrevivência da humanidade (2008, p.228).

A definição de direitos humanos e sua Declaração não garantem que todas as pessoas tenham esses direitos. Porém, a semente dos direitos humanos está plantada e bem calçada pela eterna busca da manutenção da dignidade humana.

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, surge a Convenção Europeia de Direitos Humanos, de 1950, que acolhe o indivíduo como sujeito de direito internacional, protege os direitos humanos e fomenta o progresso socioeconômico. O avanço em relação à Declaração Universal dos Direitos Humanos está na proteção da liberdade e da segurança pessoal. A Convenção Europeia delimita a legalidade de uma prisão e os direitos das pessoas acusadas em procedimento criminais. Seu maior progresso foi criar órgãos fiscalizadores para a proteção dos direitos humanos e julgar as violações nos países.

Em 16 de dezembro de 1966, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou dois pactos com validade internacional que dividiram os direitos civis e políticos dos direitos sociais, culturais e econômicos:

- ***O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos*** reconhece os direitos à vida, proíbe a tortura e a escravidão. Destaca o direito da liberdade individual, de pensamento, movimento e religião; garante os direitos processuais, de associação; e prescreve a igualdade perante a lei e a política;
- o ***Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*** perfilha os direitos de trabalho, do alimento, da moradia, da

> liberdade de associação sindical, da previdência social, alimentação, da saúde física e mental, da educação, da participação cultural e doa avanços das ciências.

Porém, dando indivisibilidade entre os direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais, a Conferência Especializada Interamericana de Direitos Humanos realizou a Convenção americana de direitos humanos (Pacto de San José), em 22 de novembro de 1969, em San José, na Costa Rica. Nela ficou estabelecido que toda pessoa tem direito à *vida*, ao nome, liberdade pessoal, liberdade de pensamento, liberdade de expressão e pensamento, direito à retificação ou resposta, à propriedade privada, à circulação e residência. Nos excertos do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre direitos humanos ligados *aos direitos econômicos, sociais e culturais* (Protocolo de São Salvador) são estabelecidas as condições justas, equitativas e satisfatórias de trabalho e direito à previdência social, à saúde, ao meio ambiente saudável e ao alimento.

Determina-se competência de garantias desses direitos aos Estados que fazem parte da Convenção. Boa parte dos direitos elencados no Pacto de San José já tinha sido estabelecida pelos pactos internacionais de direitos humanos de 1966.

Incomodada com os desrespeitos aos direitos a Conferência Geral da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura), reunida em Paris de 17 de outubro a 21 de novembro de 1972, realiza a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, proclamando o direito da humanidade. No artigo 1º da Convenção são definidos como patrimônio cultural e natural

> os monumentos: obras arquitetônicas, esculturas ou pinturas monumentais, objetos ou estruturas arqueológicas, inscrições, grutas e conjuntos de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência,
>
> os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas, que, por sua arquitetura, unidade ou integração à paisagem, têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência,

> os sítios: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como áreas, que incluem os sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico (CONVENÇÃO..., 1972, f.2-3).

A Convenção destaca que cabe ao Estado-parte "identificar, proteger, conservar, valorizar e transmitir às gerações futuras o patrimônio cultural e natural situado em seu território" (CONVENÇÃO..., 1972, f.3). Para isso é necessário "adotar uma política geral com vistas a atribuir função ao patrimônio cultural e natural na vida coletiva e a integrar sua proteção aos programas de planejamento" (CONVENÇÃO..., 1972, f.4); criar meios de proteção para conservação, valorização do patrimônio, assim como o desenvolvimento de estudos, pesquisas científicas para a sua proteção.

Em janeiro de 1981 os povos africanos reúnem na Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana, em Gâmbia, e elaboram a ***Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos***, centrando no seu conteúdo o zelo pela liberdade, igualdade, justiça e dignidade.

A ***Carta Africana***, também conhecida como ***Carta de Banjul***, nega o colonialismo e o neocolonialismo, defendendo coordenação, intensidade e cooperação nos esforços por melhores condições de existência aos povos africanos e estabelecendo o direito a um meio ambiente satisfatório. Favorece ainda a cooperação internacional dos direitos humanos, dá atenção ao direito de desenvolvimento, compreende que os direitos civis e políticos são indissociáveis dos direitos econômicos e fortalece a contraintervenção em relação à intervenção e à agressão estrangeiras, além de condenar quaisquer formas de discriminação aos povos do continente africano.

O texto da ***Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*** é o grito do povo africano na reconstrução da sua dignidade.

> Capítulo I - DOS DIREITOS HUMANOS E DOS POVOS
>
> Artigo 19
>
> Todos os povos são iguais, gozam da mesma dignidade e têm os mesmos direitos. Nada pode justificar a dominação de um povo por outro.
>
> Artigo 20
>
> 1. Todo povo tem direito à existência. Todo povo tem um direito imprescritível e inalienável à autodeterminação. Ele determina livremente o seu estatuto político e assegura o seu desenvolvimento econômico e social segundo a via que livremente escolheu.
>
> 2. Os povos colonizados ou oprimidos têm o direito de se libertar do seu estado de dominação recorrendo a todos os meios reconhecidos pela comunidade internacional.
>
> 3. Todos os povos têm direito à assistência dos Estados Partes na presente Carta, na sua luta de libertação contra a dominação estrangeira, quer seja esta de ordem política, econômica ou cultural (CARTA..., 1981).

Na sua ***Carta***, os/as africanos/as mostram para o mundo que são pessoas merecedoras de direitos. Não podem mais suportar tanta dominação e destruição que historicamente lhes foram colocadas pelos estrangeiros colonizadores.

Em 1982 as inquietações com os direitos da humanidade impulsionaram a realização da CNUDM (Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar)**,** Montego Bay, na Jamaica, que estabeleceu os princípios gerais da exploração dos recursos naturais do mar e criou o Tribunal Internacional do Direito do Mar para julgar os graves desrespeito e falta de preservação dos recursos marinho. A Convenção explica que

> «poluição do meio marinho» significa a introdução pelo homem, direta ou indiretamente, de substâncias ou de energia no meio marinho, incluindo os estuários, sempre que a mesma provoque ou possa vir provocar efeitos nocivos, tais como danos aos recursos vivos e à vida marinha, riscos à saúde do homem, entrave às atividades marítimas, incluindo a pesca e as outras utilizações legítimas do mar, alteração da qualidade da água do mar, no que se refere à sua utilização, e deterioração dos locais de recreio (CNUDM, 1982, art. 1º, item 4).

Também em 1982 aconteceu a Convenção da Unesco para a Proteção do Patrimônio Cultural Subaquático destacando a necessidade de os Estados

protegerem dos saques e da destruição o patrimônio cultural subaquático. A Convenção “[...] define os princípios básicos para a proteção do patrimônio cultural subaquático; contém disposições para um esquema de cooperação internacional; e fornece orientações práticas para lidar com esse patrimônio” (CONVENÇÃO..., 2001, f. 11).

Sob orientação do direito da humanidade, a Convenção referente à diversidade biológica, assinada no Rio de Janeiro em 5 de junho de 1992, estabeleceu normas e princípios para o uso sustentável e a proteção da diversidade biológica mundial. Além disso, a Eco-92 ajustou as regras da repartição dos benefícios provenientes do uso econômico dos recursos biológicos existente nos Estados.

Os pontos de maiores desavenças foram sobre o estabelecimento dos princípios de repartição justa, equitativa dos benefícios biológicos, a valorização dos conhecimentos tradicionais e os sistemas de patentes asseguradas pelo Tratado sobre direitos de propriedade intelectual, relacionado ao comércio internaciona. Não houve concordância em relação à divisão dos benefícios. Como é alto o custo do desenvolvimento tecnológico para a industrialização de um produto, os países em desenvolvimento acabam se submetendo às patentes internacionais. Ocorre uma apropriação do conhecimento local. Os Estados desenvolvidos ficam com a maior parte do lucro. Exemplo disso é a produção do perfume extraído da planta *patchouli*, da família das *Lamiaceae*, criado pelas comunidades do Norte do Brasil. O perfume é cobiçado por pessoas do mundo inteiro, mas a produção advinda das comunidades não consegue encaixar nas exigências do padrão comercial porque ele não possui fixação adequada, ou seja, fragrância é de curta duração.

Outro aspecto considerado importante para toda a humanidade foi afirmação do ***Protocolo de Kyoto***, que institui metas de redução de gases poluentes no planeta. Os países industrializados se comprometeram a diminuir a poluição (dióxido de carbono) causada pelas suas indústrias.

Em busca de instrumento de proteção às crianças, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1989. O documento foi oficializado como lei internacional em 1990,

ratificada por 193 países. A Convenção teve como meta incentivar os Estados a implementar e desenvolver mecanismo de proteção à criança, como sujeito de direitos. O documento ressalta “a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países, em particular nos países em desenvolvimento, onde se concentra um grande número de crianças social e economicamente marginalizadas”(JÚNIOR; FERREIRA).

Enfatizamos outro acontecimento estabeleceu garantias para que as adoções internacionais sejam feitas respeitando os direitos fundamentais das crianças e adolescentes. O evento objetivou “instaurar um sistema de cooperação entre os Estados Contratantes que assegure o respeito às [...] garantias e, em conseqüência, previna o seqüestro, a venda ou o tráfico de crianças; e assegurar o reconhecimento nos Estados Contratantes das adoções realizadas segundo a Convenção” (BRASIL, 1995, Decreto Legislativo n. 63; CONVENÇÃO..., 1989, artigo 1, itens b e c).

Para melhorar a jurisprudência internacional, a Conferência Diplomática de 17 de julho de 1998, em Roma, criou o ***Estatuto do Tribunal Penal Internacional***. O Tribunal é uma instituição permanente, com jurisdição sobre as pessoas responsáveis pelos crimes de maior gravidade de cunho internacional e é complementar a jurisdições penais nacionais. É papel do Tribunal Penal é julgar os crimes de genocídio, contra a humanidade, de guerra e de agressão.

Em Nice, a 7 de setembro de 2000, o Parlamento Europeu, o Conselho da União Europeia e a Comissão Europeia reuniram num único documento todos os tratados legais da Europa relativos aos direitos fundamentais e indivisíveis, consolidando assim a ***Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia***. Em 2001 os Estados americanos também se reuniram, em Quebec, e assinaram a ***Carta Democrática Interamericana*** com a finalidade de promover e consolidar a democracia representativa como o sistema de governo de todos os países americanos.

O Brasil incorporou majoritariamente os tratados e pactos dos direitos humanos na Constituição de 1988. A incorporação do tratado internacional ao ordenamento jurídico continua seguindo uma ordem de procedimentos. A Presidência da República concorda com o tratado ou o pacto internacional e o envia ao Congresso Nacional. Esse avalia a necessidade, a consistência, a validade

nacional e aprova por decreto. Depois é promulgado pelo Poder Executivo da República.

Algumas dificuldades em relação aos direitos humanos internacionais apresentados pelas convenções, tratados e pactos acontecem porque na maioria das vezes são blocos de países que assinam e assumem as responsabilidades dos direitos humanos neles decretados. No geral os países orientais acabam não entrando no conjunto dos acordos, mesmo com a afirmação da universalidade dos direitos humanos internacionais. O professor André de Carvalho Ramos, nos ajuda explicitar tais problemáticas, discutindo a adesão dos direitos humanos de ordem internacional e partindo do ponto de vista que todos os direitos humanos são universais.

> Já no seu parágrafo 5º da Declaração de Viena reconheceu-se a *universalidade* como característica marcante de regime jurídico internacional dos direitos humanos, afirmando que "*todos os direitos humanos são universais*". Assim ficou estabelecido que os seres humanos, independentes de sua origem étnica, credo, convicção política, nacionalidade e outras diferenças, são titulares desses direitos protegidos (CARVALHO, 2005, p.180).

As discordâncias de caráter antropocêntrico têm por base o argumento de que a universalidade não existe, porque o desenvolvimento filosófico e político de um povo consegue dar conta das questões locais, como é o caso do clássico pensamento chinês e hindu. Autores como Raimon Panikkar (1983) criticam a universalidade dos direitos, salientando que a forma da elaboração dos direitos humanos ocidental é de cunho antropocêntrico. Outra contestação usada para objurgar a universalidade dos direitos humanos se justifica que muitos países, principalmente os das colônias ocidentais e Estados dominados não são convidados para participação das construções "universais" dos direitos humanos.

Muitos/as autores/as que acreditam que alguns países aderem aos direitos humanos internacionais para fins de publicidade e desse modo se fortalecer politicamente. Internamente esses países acabam omitindo a defesa dos direitos humanos, mas participam das elaborações internacionais e assim conseguem adquirir vantagem nas políticas externas.

A forma pela qual os países ricos coordenam os direitos humanos corrobora com o processo de dominação dos países subordinados. Utilizando de um critério geopolítico, se o Estado oferece vantagens econômicas e políticas, os países abastados o aceitam como aliado. Por exemplo, a China “socialista” tem apoio do governo dos Estados Unidos e Cuba sofre embargo econômico pela sua forma de governar. O governo estadunidense acusa o Estado cubano de não defender e nem praticar os direitos. A China tem graves violações de direitos humanos, mas é aceita como aliada porque oferece vantagens econômicas. Os países desenvolvidos muitas vezes usam o discurso dos direitos humanos para justificar atrocidades a um outro país.

Salientamos que o jeito de proclamar os direitos humanos ocidental é diferente do mundo oriental. A concepção oriental se funda na coletividade e não na individualidade. O modo pelo qual vemos as organizações orientais é depreciativo.

Parte dos povos dos países árabes e das nações do Norte da África, desde de 2010, vem protestando contra os regimes autoritários, centralizadores e corruptos que pouco investem nas políticas públicas e nos direitos humanos. Os/as manifestantes, jovens em sua maioria, têm exigido emprego, liberdade expressão, democracia e condições melhores de vida. Os movimentos têm derrubado governos ditadores dando espaço para novas organizações políticas. A chamada *Primavera Árabe* mostra que a democracia é um valor universal.

Capítulo 3

ÉTICA DA VIDA COMO FUNDAMENTO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Quando as vítimas **de um sistema** *se dão conta de que seus direitos não estão incluídos na lista de garantias vigentes, elas rompem com o consenso* (DUSSEL, 2010).

Recorremos ao filósofo Dussel para fundamentar a educação em direitos humanos. Enrique Domingo Dussel Ambrosini nasceu na Argentina, em 1934. Estudou Filosofia na Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), de 1953 a 1957. Obteve o doutorado em filosofia em 1954, na Universidad Complutense de Madrid (UCM). De 1959 a 1961, teve uma longa experiência vinvendo com os/as pobres no Oriente Médio, trabalhando na construção civil e serviços de carpintaria. Radicado na França em 1961 voltou seus estudos para teologia e história. Em 1965 obteve título em Estudos de Religião, no Instituto Católico de Paris, e doutorado em História (1967) , na Sorbone Paris. Em 1969 se torna professor de ética na Universidad Nacional de Cuyo, onde começou a dedicar à Filosofia da Libertação. No ano 1973 sua casa foi bombardeada pelo peronismo e dois anos depois foi expulso da Universidad Nacional de Cuyo. Exilado no México em 1976, torna-se professor na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) e na Universidad Autónoma de México. Militante contra a exclusão dos povos da América Latina, logo publica a obra ***Introducción a una Filosofía de la Liberación latinoamericana*** (1977) que o deixou mundialmente conhecido. Tornou-se Doutor Honoris Causa em Freiburg, Suíça, 1981 e na Universidad Mayor de San Andrés (Umsa), em La Paz, Bolívia, em 1995.

Para Dussel a filosofia moderna está vinculada à hegemonia eurocêntrica e vem se perpetuando numa totalidade excludente. A expansão da Europa pelo mundo a tornou o centro do sistema mundial (sistema-mundo).

> A partir da experiência desta centralidade conseguida pela espada e pela dor, o europeu chega a julga-se“eu” constituinte. A partir do “eu

> conquisto" ao mundo azteca e inca, a tomada a América; a partir do "eu escravizo" ao negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o "eu venço" das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa "guerra do ópio"; a partir deste "eu" aparece o pensamento cartesiano do *ego cogito* (DUSSEL, 1977, p.14).

O *ego cogito* (eu penso) de René Descartes foi assumido pela maioria dos filósofos europeus modernos que não foram capazes de perceber os processos de exclusão causados pela Europa e Estado Unidos aos povos dos outros mundos, considerados países periféricos. Assim continua Dussel,

> Esse *ego* será a única substância, divina de em Spinoza. Com Hegel, o *ich denke* [eu penso] de Kant assumirá também a divindade acabada no *absolute Wissen* [conhecimento absoluto]. Saber absoluto que é o próprio ato da totalização como tal: Deus na terra. Se a fé, o culto perfeito da religião absoluta na *Filosofia da religião*, é a certeza de que a representação do entendimento é a *idéia absoluta*, tal certeza é aquela dos dominadores do mundo de serem a manifestação na terra da própria divindade (DUSSEL, 1977a, p.14).

Essa filosofia justifica a escravidão, a exploração e a dominação do Outro a partir da ontologia (o pensamento que revela o ser) centrada na razão, com um *Eu totalizante* e dotada de neutralidade em relação ao Outro. "Esta ontologia não surge do nada. Surge de uma experiência anterior de denominação sobre os outros homens, de opressão cultural sobre outros mundos. Antes do *ego cogito* existe o *ego conquiro* (o 'eu conquisto' é o fundamento prático do 'eu penso'). O centro se impôs sobre a periferia há cinco séculos" (DUSSEL,1977a, p.10).

A filosofia grega se apropria dos pensamentos de Parmênides ressignificando o sentido do *Ser* e do *não-Ser*. O *Ser* é o próprio grego, com a sua força e grandeza, e o *não-Ser* é quem está além do horizonte grego. "O ser chega até às fronteira da helenicidade. Para além, além do horizonte está o não-ser, o bárbaro, a Europa e a Ásia" (DUSSEL,1977a, p.12). Para Aristóteles o grego é o centro, é o *Ser*, o homem correto. Os filósofos europeus herdaram dos filósofos gregos essa concepção de totalidade totalitária e não potencializaram a relação com a alteridade.

Discorreremos um pouco como se processou essa apropriação dos gregos em Hegel e Heidegger.

Na filosofia Georg Wilhelm Friedrich Hegel apresenta duas logicidades que procuramos entender e explicar de forma menos complicada. Os dois princípios lógicos elaborado por Hegel são:

1- identidade do ideal e do real; e

2- contradição.

O princípio de identidade do ideal e do real se traduz na afirmação da *racionalidade*. A *razão* é condição necessária para a realidade e para o real. Os *objetos* que existem devem ser consonantes com o pensar. A realidade torna-se intendível. Porém o pensamento tem possibilidade de apreender as coisas. Nesse caso, as leis que guiam o pensamento e a lógica são leis da realidade. O princípio de contradição é a dialética hegueliana, o devir. A realidade racional não é estática; está em constante desenvolvimento. A dialética possui três momentos:

a) ser em si (tese)

b) fora de si (antítese); e

c) ser em si para si (síntese).

Para ficar mais claro, o que existe é negado, e a negação do que existe forma algo novo. Leandro Konder nos ajuda a explicar de forma mais didática:

> Hegel emprega a palavra com os três sentidos diferentes ao mesmo tempo. Para ele, a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior.
>
> Isso parece obscuro, mas fica menos confuso se observamos o que acontece no trabalho: a matéria-prima é "negada" (quer dizer, é destruída em sua forma natural), mas ao mesmo tempo é "conservada" (quer dizer, é aproveitada) e assume forma nova, modificada, correspondente aos objetivos humanos (quer dizer,é "elevada" em seu valor). É o que se vê, por exemplo, no uso do trigo para o fabrico do pão: o trigo é triturado, transformado em pasta, porém não desaparece de todo, passa a fazer parte do pão, que vai ao forno e — depois de assado — se torna humanamente comestível (KONDER, 1987, p. 26-27).

Outro princípio que destacamos em Hegel é o ontológico. A realidade tem um princípio absoluto e supremo que é pensamento, ideia, razão e espírito, que dão origem a todas as outras realidades. Nesse processo de supremacia absoluta o ideal e real se realizam harmonicamente. O absoluto é assim universal, dotado de elementos capazes de compreender todas formas e aspectos nos quais ele próprio se compõe, determina e torna objeto de si.

Em função do *princípio de contradição*, o absoluto está em constanstante devir. A essência do absoluto é o devir. O absoluto existe devido ao movimento dialético. O processo infinito do absoluto ontológico possui uma racionalidade bem elaborada. O verdadeiro infinito é bem determinado, concluído, rico de passagens implícitas que a razão desenvolve na sua concatenação necessária. É o infinito da filosofia. O escopo do devir do absoluto é manifestar-se a si mesmo, não fora de si.

Para Hegel, a lógica enquanto ontologia é a ciência das ideias pura, cujo objeto é o pensar. O filósofo argumenta que a filosofia só pode compreender o *Ser* naquilo que ele é, como realidade já determinada.

> O ponto de partida da lógica é o puro ser como o conceito mais abrangente, mais abstrato, mais vazio, o ser completamente indeterminado que coincide com o nada. Assim, o começo contém tanto o ser como o nada. O nada não é, porém, um puro nada, ele é o nada do ser, ele é um outro ser, portanto ele é. Dessa forma, o ser e o nada, do início da lógica, encontram-se em uma unidade dialética, na qual tem origem todo o movimento que progride até em seu ponto final: a idéia absoluta (TREIN, 1991, p. 140).

O absoluto gera a consciência totalitária do espírito. Na sua obra ***Fenomenologia do Espírito*** (1807), Hegel expressa o espírito absoluto.

> A fenomenologia é sobre tudo a descrição de uma dialética própria do espírito que o transporta até o começo do filosofar. Ela constrói o caminho que a consciência humana percorre para chegar até o espírito absoluto, ou, dito de outra forma, o caminho que o percorreu através da consciência humana para retornar a si mesmo. A dialética, que, em seu processo de conhecimento, parte da certeza sensível da consciência, através da autoconsciência da razão, até o espírito, é o movimento próprio da consciência finita em busca da sua infinitude (TREIN, 1991, p. 137).

Dussel diz que a dialética hegeliana tem duplo movimento:

> 1. En cuanto movimiento de la misma conciencia, no coincidente consigo mismo al comienzo, la dialéctica es la introducción a la

> filosofía, el pasaje de la no-verdad a la verdad del saber absoluto, la muerte a la cotidianidad y la vida del absoluto estudiado en la Fenomenología del espíritu. La dialéctica es, a) negatividad o supresión del mundo inmediato de la sensibilidad y el entendimiento,
>
> b) positividad o experiencia, como saber de un nuevo objeto que La dialéctica deja manifestar.
>
> **2**. En cuanto movimiento del mismo sistema, del ser o la realidad, [...] la dialéctica es el movimiento que se origina en el absoluto pero como indeterminado, como pura negatividad ontológica, el ser como el concepto en sí, del que comienza por la *Diremtion* [dirección] o la *explicatio* [explicación] de Lasubjetividad absoluta la escisión que desemboca en lo finito, el *Da-sein* [ser en situación], y que se transforma en el motor del retorno (in-volución ascendente de la Rückgang [decadencia]) hacia la identidad del absoluto como idea. a) La dialéctica es negación de las determinaciones abstractas, opuestas y finitizantes, b) es, positivamente, superación que sobre-pasa las oposiciones y que se eleva por la supresión al saber unificado de lo conciliante: saber absoluto como ciencia, el momento especulativo, el para-sí del concepto como vida y subjetividad absoluta plenamente cumplida. La dialéctica es el movimiento real, ya que el ser es la cosa o el objeto en cuanto conocido, y el objeto como concepto plenamente recuperado es lo real, y el pensar absoluto es lo real y el ser. La dialéctica es el movimiento que arrastra la finitud y la suprime, y al mismo tiempo es la actualidad vital y libre de la identidad eterna de la idea que asume unitivamente los contrarios en sí misma para sí.
>
> La dialéctica es el movimiento inmanente del absoluto como subjetividad absoluta, que, en el espíritu finito en el que se manifiesta como conciencia el espíritu absoluto, parte del factum de la experiencia cotidiana e involutivamente alcanza el ser como punto de partida del sistema [...] (1974, p.113-114).

Dussel conclui que

> lo más grave no es la identificación de la subjetividad con el mismo horizonte ontológico. Lo más grave es que dicha ontología diviniza la subjetividad europea conquistadora que viene dominando el mundo desde su expansión imperial en el siglo xv. «El ser es, el no-ser no es». El ser es la razón europea, el no-ser son los otros humanos. América latina, y toda la «periferia», queda por ello definida como el puro futuro, cómo el no-ser, como lo irracional, bárbaro, lo inexistente. La ontología de la identidad de la razón y la divinidad con el ser termina por fundar las guerras imperiales de una Europa dominadora de todos los otros pueblos constituidos como colonias, neocolonias, «dependientes» en todos los niveles de su ser. La ingenua ontología hegeliana termina por ser la sabia fundamentación del genocidio de los indios, de los africanos y asiáticos. La

> subjetividad del ego cogito se transforma así en la «voluntad de poder» todo cuanto esa subjetividad divinizada pretenda en nombre de su incondicionada razón (DUSSEL, 1974, p.114).

Se a dialética centra o movimento, a consciência em si para si, “num mesmo”, não há espaço na dialética hegeliana para exterioridade e a alteridade.

> Frente a esta condição, o que ocorre é eliminação do outro, ou, ao menos, a eliminação do *outro* como Outro, sua condição ao *mesmo*. Inexiste alteridade. Em certo sentido, também inexiste movimento, uma vez que todo movimento de consciência conduz sempre ao *mesmo*, dada a totalização da consciência, do sistema. Trata-se de um labirinto em que todos os caminhos conduzirão ao ponto de partida; ou de um tentar movimentar-se enquanto se está amarrado por tiras elásticas que não nos permitem ultrapassar o limite imposto, o sistema (PANSARELLI, 2010, p.99).

Agora discutiremos brevemente o sentido ontológico de Martin Heidegger como tentativa de superação da dialética de Hegel.

Heidegger explica que é a pessoa humana que possibilita a existência do *Ser*, e esse *Ser* não pode manifestar-se em si mesmo porque ele possui diversas manifestações do humano, o *Ser fora de si*.

> O primeiro existencial é o *ser-no–mundo*. Por “mundo” ele não entende a natureza no conjunto dos seres materiais, mas o círculo de interesses, de preocupações, de desejos, de afetos, de conhecimentos nos quais o homem se acha sempre imerso. Por este seu achar-se sempre colocado numa situação, Heidegger chama o homem de Dasein, “ser-em-situação” (MONDIN, 1981-1983, p.188).

A existência humana depende do tempo. A temporalidade é importante para o encontro do ser humano fora de si. “Pelo *sentir* ele [o homem] está em comunicação com o passado; pelo *entender*, está em comunicação com o futuro, com as suas possibilidades; pelo *discorrer*, ele está em comunicação com o presente” (MONDIN, 1981-1983, p.189).

Para Dussel, Heidegger nas ***Vorlensungen*** de 1920-1921 percebe a necessidade de descobrir uma concepção sobre a “experiencia fáctica de la vida”.

> Heidegger propone ahora en cambio partir de la cotidianidad permaneciendo en ella: la dirección se invierte, y de *experiencia* en el sentido hegeliano (como movimiento dialéctico de la conciencia *hacia* la conciencia y en ella por el descubrimiento de un *nuevo objeto*) se pasa ahora a la tematización de la *experiencia natural misma*, como mera cotidianidad *donde* ya está dada la totalidad del ser del hombre:

> no hay in-volución sino reflexión sobre la trascendencia misma (DUSSEL, 1974, p.157-158).

Na obra ***Ser e tempo*** , “el tema desde el que parte el pensar heideggeriano, sino la *facticidad*, la compleja y cotidiana facticidad y el ser que como marco cotidiano permite que esa cotidianidad sea tal” (DUSSEL, 1974, p.170). O ***Ser e tempo*** é dialético, mas parte diferentemente de Hegel, não do absoluto antes da criação e com ser indeterminado ou conceito em si, mas da existência. O ente é um homem que não alcança a sua totalidade. “Dasein [existência, ser em situação] no es para Heidegger todo ente, sino, de manera privilegiada, sólo aquel ente al que el ser se le manifiesta, sólo aquel que des-cubre el ser” (DUSSEL, 1974, 159). Heidegger coloca que o Dasein indica a transcendência do Ser na pessoa. Dussel anota que o movimento dialético de Heidegger não parte em direção a imanência involutiva da subjetividade, mas em direção ao mundo cujo último horizonte ontológico é o ser que se manifesta.

> Lo *onto-lógico* significa aquel horizonte o nivel que engloba, comprende al ente. Lo dia-*léctico* es aquel movimiento que atraviesa (dia-léctico) el horizonte establecido. Pero el último horizonte mundano es el ontológico, es el ser que se manifiesta y funda todo el orden óntico o intramundano. El movimiento dia-*léctico* es entonces un cierto movimiento que atravesando el orden u horizonte meramente óntico alcanza y se abre a lo onto-*lógico*. La dialéctica se manifestará así como un movimiento ontológico, en último término (DUSSEL, 1974, p.159).

Sob uma concepção pós-moderna, Heidegger, tendo atentado para uma compreensão existencial do *Ser* no *Ser e tempo*, na sua tentativa da progressão filosófica, foi além do *absoluto* de Fichte, da ***a****utoconsciência* de Schelling, do saber *absoluto acerca do espírito absoluto como imanência* de Hegel e da *subjetividade pura, a essência* de Husserl. Afirmou Heidegger que o *Ser é parte essencial do cotidiano e assim se permite a pernanecer nessa cotidianidade*. Dussel observa que Heidegger avança, mas permanece no mundo ontológico da modernidade europeia. Se o *Ser* é o fundamento, Heidegger não consegue superar a modernidade europeia, pois o *Ser* no mundo ainda está alicerçado numa ordem ontológica, em um certo *logos* que é compreensão envolvida pela totalidade. Heidegger reduz a totalidade do mundo à compreensão. Lembremos que ele estabeleceu na sua

totalidade um elo entre o *Ser* e o *tempo*. Sendo assim o *tempo* é o horizonte a partir do qual o *Ser* se faz compreensível. A existência é um modo de ser no mundo que não necessita contar com as questões materiais ou psíquicas. O ente se relaciona consigo mesmo, com o próprio ser. Desse modo o Outro é coexistente e pertence ao mundo de *mim mesmo*. Dasein já traz em si mesmo a existência do Outro.

Para melhor compreendermos os princípios regentes da ética da vida, acostamos nas categorias totalidade, o Outro, exterioridade e proximidade de Emmanuel Lévinas (1906-1995). Elas são imprescindíveis para a filosofia da libertação que advoga a ética da vida.

Lévinas foi aluno de Edmund Husserl e Martin Heidegger. Durante o domínio nazista (1933-1945) Lévinas ficou preso no campo de concentração de Stammlanger. Ele começa então suas críticas à ontologia da filosofia moderna. Lévinas refuta a ideia da fenomenologia husserliana e heidegeliana que absorve o Outro na compreensão do *Ser*. Ou seja, na compreensão do *Ser* está implícita a compreensão do Outro. Essa totalidade moderna, *do si-mesmo* e *do nós-mesmos*, não se abre para ouvir a palavra do Outro, que se revela a partir de uma exterioridade inexplicável e imprevisível.

O Outro para Lévinas é o ser negado, o não-ser, aquele que *meu eu* não consegue alcançar porque a forma pela qual se apresenta extrapola a ideia do Outro em mim, que é inadequado e incompreensível ao *Eu totalizante*. “O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo” (LÉVINAS, 2000, p.26). O Outro tem um rosto incompreendido pela razão. Esse rosto se encontra nu e muito exposto às violências. Por isso, “o tu não matarás é a primeira palavra do rosto. Ora, é uma ordem, há no aparecer do rosto um mandamento, como se algum senhor me falasse. Apesar de tudo, ao mesmo tempo o rosto de outrem está nu; é o pobre por quem posso tudo e a quem tudo devo” (LÉVINAS, 1988, p.80). O Outro é como ele é, como se apresenta, diferente, desconfigurado, marginalizado e desvestido dos padrões aprendidos como certos. O reconhecimento da real condição (alteridade) do Outro, e de que há nele humanidade, direitos, exige-nos uma obrigação para com o Outro. Isso é importante no estabelecimento da proximidade que pressupõe o receber, mesmo sem antes

compreender a relação profunda do *ser um para o outro*. "A proximidade – um para o outro – é o sentido mais profundo da vida humana e é anterior à consciência como caminho de retorno a si" (COSTA, 2000, p.169). A proximidade se constitui na recepção e aceitação do Outro sem exigências ou qualquer outro tipo de condição. Desse modo, a aproximação nega o ontologismo totalitário da filosofia tradicional e ocidental. E institui o *absolutamente Outro.*

Dussel contesta o posicionamento levinasiano no seguinte sentido:

> Lévinas habla siempre del otro como lo «absolutamente otro». Tiende entonces hacia la equivocidad. Por otra parte, nunca ha pensado que el otro pudiera ser un indio, un africano, un asiático. El otro, para nosotros, es América latina con respecto a la totalidad europea; es el pueblo pobre y oprimido latinoamericano con respecto a las oligarquías dominadoras y sin embargo dependientes (DUSSEL, 1974, p. 159).

Em vez da dialética, Dussel propõe a *analética* que, segundo ele, é a asserção da exterioridade e superação da totalidade. Trata-se de uma situação de grande criticidade e superação da dialética negativa.

> O momento analético é por isso crítico e superação do método dialético negativo, não o nega, como a dialética não nega a ciência, simplesmente o assume, o completa, lhe dá seu justo e real valor [...]. É a *afirmação* da exterioridade: não é somente negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade. É superação da totalidade, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema. É a superação da totalidade desde a transcendentalidade interna ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema (não havia potência para isso), é realizar *o novo*, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora (1977a, p.64-165).

O filósofo Dussel justifica que, diferentemente da dialética, o método analético é intrinsecamente ético e não meramente teórico. "Es decir, la aceptación del otro como otro significa ya una opción ética, una elección y un compromiso moral: es necesario negarse como totalidad, afirmarse como finito, ser ateo del fundamento como identidad" (DUSSEL, 1974, p.183).

A proximidade é definida por Dussel de um jeito muito poético. Pegamos parte de sua definição: "A proximidade é festa, mas festa da libertação e não da exploração, injustiça ou profanação. É festa dos iguais, dos livres, dos justos, dos que esperam uma ordem de proximidade sem contra-revoluções, retrocessos" (1977a, p.27).

O Outro dentro de uma totalidade se revela, se exterioriza pelo desejo. A exterioridade do outro, como *rosto*, é motivada pelo *desejo* (por exemplo, quando se fala “estou com fome! Necessito de comida!”). O rosto mostra e se apresenta como o Outro. É, conforme escreve Dussel (1977a, p.47), o rosto da pessoa que se revela como outro, transcende as determinações e condicionamentos da totalidade e diz “eu tenho direitos!”

A filosofia moderna (as filosofias greco-europeias e norte-americana) se fundamenta no *eu ontológico* como centro da existência. Sua ocidentalidade ontológica foi incapaz de transcender pela alteridade e perceber o Outro que sofre num sistema totalitário opressor. A totalidade ontológica excludente é sintonizada no mesmo, na neutralidade, no pensamento absoluto dominador que nega o não-Ser, o Outro e produz a *vítima*.

A *vítima* é o/a excluído/a, o/a outro/a, a pessoa pobre, aqueles/as negados/as pelo ontologismo excludente que acabamos de discutir. Aqueles/as que se encontram no sistema-mundo em absurdo processo de exclusão. Na Ásia, na África, na América Latina e por toda parte do mundo há pessoas em situação de miséria, com fome, sem casa, sem terra, refugiadas e descartadas dos direitos positivos nos seus próprios países, mulheres, indígenas, negros/as, ciganos/as etc. “A categoria ‘vítima’ pode ser utilizada nos mais diversos continentes e situações, pois a vítima é aquela que de uma forma ou de outra está excluída do sistema-mundo. A vítima é sempre uma pessoa, podendo estar localizada nos subúrbios de Paris, nos bairros periféricos de Nova York ou em paupérrimas regiões da Africa (ALVES, 2005, p. 48).

O processo de produção de vítimas se globalizou e vem excluindo mais da metade de pessoas no Planeta.

Então a Ética da libertação deve atuar como conteúdo material dessas vítimas. A Ética da libertação é a ética da vida que tem com princípio básico a produção, o desenvolvimento e a reprodução da vida humana. A vida humana concreta, material, de cada sujeito ético é o conteúdo dessa ética.

A ética da vida propugna por zelo às pessoas e, fazendo o elo com o organismo do direito, essa ética se difere dos direitos humanos construídos pela totalidade ontológica, eurocêntrica e hegemônica. Esses direitos humanos se

embasam no direito internacional moderno e se vigoram nos princípios da igualdade formal que nasce durante a Revolução Francesa. A defesa de que *todos são iguais perante a lei* estruturou as jurisprudências dos séculos XVIII e XIX. Tal princípio submete todas as pessoas à lei independente da religião, raça e suas condições socioeconômicos. A situação abstrata do sujeito, nessa concepção de direito, desconsidera as condições sociais dos sujeitos concretos. Ele (direito) se vale das leis gerais, impessoais e descuida da materialidade e subjetividade do ser humano. A maior valorização está na proteção estatal e nas demandas individuais.

> Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade destacada de sua base real – na vontade *livre*. Da mesma forma o direito é reduzido novamente à lei (MARX; ENGELS, 1991, p. 98).

E para a burguesia dominar enquanto classe era necessário que a lei fluísse com vigor. Em Marx, a lei era uma essencial expressão da burguesia enquanto classe dominante.

O conteúdo da ética da vida para Dussel é material, universal e pelo diálogo racional intersubjetivo, interação linguística, de forma a alterar. As pessoas estabelecem a ética formal. O consenso pelo argumento e o acordo pelas pessoas da comunidade dão validade à norma que tem a pretensão universal. A validade formal é medida pelas condições materiais reais dos/as participantes. Sendo assim, essa construção racional das normas não parte do *mundo das ideias* e sim da concretude da vida. Eis aí a validade universal da norma. A moral formal se embasa na vida material e se volta para que essa vida seja realizada satisfatoriamente, ou seja, que a vida seja produzida, reproduzida e desenvolvida nas comunidades, em boas condições. Dessa forma, no bem, escreve Dussel (2002, p. 169), há, “ao menos, um componente ‘material’ e outro formal’”. O aspecto ‘formal’ consiste na ampliação da mediação ou da subsunção da materialidade da vida.

Os direitos humanos existem porque o ser humano necessita viver bem, porque na sua vida há ausência de dignidade e assim sua vida não pode ser boa. A verdade presente na materialidade e a validade intersubjetiva devem ser expressão aceita em qualquer construção humana. Não podemos pensar em construções éticas libertadora sem a participação do excluído, daquele que clama por direitos. É

nesta condição ética que surge a impossibilidade ética de os direitos humanos sigam somente os princípios da igualdade formal, realizados com o discurso assimétrico, vindo de um grupo pensante e construtor de novos direitos. Os direitos humanos podem ser realizados pelo diálogo intercultural, sempre crítico e com dimensão material. Pois, as necessidades reais dos grupos, comunidades ou países têm em seus conteúdos a verdade prática e seus enunciados normativos, incluindo os gritos pela justiça. Possuem validade inquestionável e indivisível. Os direitos humanos enquanto exigência dos/as afetados/as são parte constitutiva da ética formal.

Karl-Otto Apel, argumenta que na solidão não tem construção moral-formal. Ela só pode se erigir na comunicação coletiva. O solipsismo da ética kantiana é refutado pela ética do discurso de Apel, em que a comunidade discursiva intersubjetiva reconhece o outro que argumenta. Apel explica:

> acho que o *a priori* que não podemos evitar, que é em última instância requerido, é que sempre estamos discursando. Nunca penso solitariamente. Posso, é claro, pensar solitariamente em minha sala, mas sempre pretendo validade intersubjetiva. Assim, a estrutura de meu pensamento é sempre a estrutura de um discurso realmente argumentativo. Desenvolvi com Habermas a noção de que, sempre que tenho pretensões de validade, tenho de seguir:
>
> a. pretensão de sentido (compartilhamento de sentido com outros — com uma comunidade ilimitada de comunicação),
> b. pretensão de sinceridade e, também,
> c. pretensão de direito moral (ASSIS, Entrevista com Apel,1992, p. 179).

O discurso argumentativo é uma forma especial de comunicação. É argumentação pela comunidade de comunicação intersubjetiva do ser real, cultural, sócio-histórico. Serve de fundamentação concreta das normas. No discurso argumentativo consta o *a priori* que fundamenta racionalidade do princípio ético. Sendo assim, a comunicação é ilimitada, transcendental, dotada de validade, e universal.

Em Apel (1994, p.155) quem argumenta sempre pressupõe uma *comunidade de comunicação real,* da qual ele mesmo se tornou membro através de um processo de socialização e uma *comunidade de comunicação ideal* que, em princípio, estaria em condições de entender adequadamente o sentido de seus argumentos e de avaliar definitivamente sua verdade. Todas as pessoas devem querer aquilo que se justificou moralmente. No princípio discursivo só têm validade aquelas normas

aceitas por todos/as afetados/as como participantes virtuais – alguém que representa o/a afetado/a de um discurso prático.

A interlocução dos sujeitos acontece pelas interações sociais que são estruturadas nos mundos objetivo, social e subjetivo (no qual se estabelecem as vivências e os sentimentos humanos). É pela interação social que as pessoas coordenam seus atos, se orientam pelas normas da sociedade e colocam em evidência suas necessidades e pretensões. Cada um desses mundos tem pretensão de validades distintas. Cabe ao mundo objetivo a validade com base na verdade afirmada pelos/as participantes da comunidade comunicativa. O mundo social tem pretensão de validade quando corrige e a torna norma adequada aos princípios sociais, e o mundo subjetivo, no qual temos vivências, experiências, relações e sentimentos, possui a verdade porque os sujeitos participantes do diálogo são sinceros, leais, verdadeiros quando expressam seus sentimentos. O conteúdo material de Apel se encontra na cultura. Para Dussel, Apel nunca entrou em sério debate com uma ética de conteúdo material.

> Apel interpreta redutivamente o âmbito material (de conteúdo) da ética exclusivamente como sendo apenas um horizonte cultural, particular ou meramente ontológico- como condição de possibilidade. Não percebe que todas as culturas, também moderna pós convencional, são modos concretos de organizar historicamente (sem porem nunca esgotar) a "reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito humano em comunidade" (DUSSEL, 2002, p. 184).

Apel em oposição ao solipsismo kantiano valoriza a argumentação pelo discurso possível. "Para uma ética da libertação as regras formais intersubjetivas da argumentação prática tem sentido como procedimento para aplicar as normas, mediações, fins e valores de culturas, geradas a partir do âmbito do 'princípio universal material', que é pré-ontológico e propriamente ético" (DUSSEL, 2002, p. 185).

A Filosofia da Libertação possui uma ética, a ética da vida, que não pode deixar de desconsiderar a materialidade concreta do sujeito (o conteúdo da ética), a exterioridade deste sujeito (a existência do outro), os consensos intersubjetivos (a moral-formal), as suas estratégias de ação (a factibilidade ética) e a crítica ética (razão ética – feita a partir negação da vida que impossibilita sua produção,

reprodução e desenvolvimento e da necessidade de afirmação comunitária das vítimas).

A ética da vida é a ética que rompe com a totalidade excludente, altera, critica, constrói com o outro que se revela resistindo às determinações e condicionamentos da totalidade, promove a festa da proximidade. Os fundamentos desta ética perpassam primeiramente pelos aspectos ético-material, moral-formal e factibilidade ético-procedimental; e depois pelos processos da criticidade: ético-material-crítico, moral-formal-crítico e práxis da libertação (factibilidade ético-crítica).

O principio ético-material de vida se liga ao artifício de produção da vida humana.

> A vida humana é o *modo de realidade* do sujeito ético [...] que dá o conteúdo a todas as suas ações, que determina a ordem racional e também o nível das necessidades, pulsões e desejos, que constitui o marco dentro do qual se fixam fins. Os "fins" (relativamente à razão instrumental formal weberiana) são "colocados" a partir das exigências da vida humana. Isto é, o ser humano enquanto vivente constitui a realidade *como objetiva* (quer para a razão prática ou teórica) na medida exata em que a determina como mediação da vida humana. Se se defronta com algo, de fato, empírica e cotidianamente, é *sempre* e *necessariamente* como aquilo que de alguma maneira é recortado do "meio" que constitui nosso entorno como conducente à vida do sujeito ético (DUSSEL, 2002, p.131).

Necessitamos de alimento, moradia, liberdade, identidade cultural, educação, segurança etc. A falta dessas necessidades nos coloca em vulnerabilidade e põe nossas vidas em risco. Em função disso, "o principio ético-material de vida tem especificamente maior relação com o momento de *produção* da vida (com respeito aos instintos do prazer, ainda indiferenciado) e com a verdade que se oculta atrás do perigo afrontado pela busca do devido ou necessário para a vida humana" (DUSSEL, 2002, p.642).

Historicamente a humanidade vem participando da negação da dignidade (hoje consolidada na exclusão da globalização capitalista), tornando a vida dos/as afetados/as sem condições materiais de sobrevivência. A ética da vida busca a razão prático-material, a plena realização material para que a vida seja dignamente vivível. O princípio material da ética é universal porque todo humano tem necessidades básicas para viver, como comer, casa, vestimenta, vida cultural etc. Sendo assim, a vida humana é o conteúdo da ética.

Buscar a afirmação da vida da vítima, do oprimido ou excluído, é compromisso ético. O aspecto material da ética é a vida concreta das pessoas, considerando-se a produção da vida em total respeito aos aspectos físico, histórico-cultural, ético, estético e místico-espiritual. É na vida concreta e no ambiente comunitário (relações reais e objetivas das pessoas) que o real atualiza-se como verdade prática e nesse sentido atenta-se para a razão prático-material.

Em Dussel, a moral tem outra lógica das morais que tradicionalmente estudamos. Para ele, o princípio moral-formal é uma construção comunitária que respeita e considera o argumento, reconhece a pessoa afetada como sujeito ético, busca consenso racional intersubjetivo, formulando criticamente normas, procedimentos válidos dos participantes da comunidade.

> [...] A função ética da norma básica da moral formal é fundamentar e aplicar concretamente as normas, juízos éticos, decisões, enunciados normativos ou diversos momentos da ética material. Sem o cumprimento da norma básica da moral formal, as decisões éticas não ganham "validade" comunitária, universal: poderiam ser fruto de egoísmo, solipsismo ou autoritarismo violento (DUSSEL, 2002, p.203).

É necessário comportamento de consenso moral, princípio moral com validade intersubjetiva, com pretensão universal e acordado racionalmente pela comunidade de comunicação (relações intersubjetivas das pessoas). A formalidade moral da razão discursiva é consensual, e a sua validade é sustentada pelo consenso intersubjetivo. Nos pressupostos da ética da libertação os enunciados normativo e valorativo são críticos, podendo questionar os discursos morais válidos, discutindo enunciados valorativos vigentes. Pode a ética crítica argumentar com pretensão de validade científica.

> Quem argumenta com pretensão de validade prática, a partir do re-conhecimento recíproco como iguais de todos os participantes que por isso mantêm simetria na comunidade de comunicação, aceita as exigências morais procedimentais pelas quais todos os afetados (afetados em suas necessidades, em suas conseqüências ou pelas questões eticamente relevantes que se abordam) devem participar facticamente na discussão argumentativa, dispostos a chegar a acordos sem outra coação a não ser a do argumento melhor, enquadrando esse procedimento e as decisões dentro do horizonte das orientações que emanam do princípio ético-material já definido (DUSSEL, 2002, p.216).

Os direitos humanos só podem existir por uma condução ética que tem a vida como bem fundamental. A exigência dos direitos humanos perpassa pelo plano

argumentativo. Cabe aos/às afetados/os a construção dos direitos humanos porque eles (direitos humanos) são demandas de desejos das vítimas que sofrem com a falta de direitos. “O princípio moral-formal de intersubjetividade diz relação direta com a *reprodução* da vida (com respeito aos instintos de autoconservação como segurança institucional) e com a validade que garante para não cair na dor do *erro* que mata” (DUSSEL, 2002, p.642). A falta de direitos é a negação da vida, e a comunidade de comunicação busca o que impede a satisfação da vontade de viver. A comunidade de comunicação é sempre uma instituição. A moral formal é “procedimental, da validade moral intersubjetiva e comunitária, que se cumpre a partir da simetria dos participantes afetados; é o âmbito do exercício da razão discursiva referente a enunciados normativos com pretensão de validade universal” (DUSSEL, 2002, p.238).

Os direitos humanos têm a ver também com o princípio de factibilidade ético-crítica porque são atos que visam a garantir a vida boa. Trata-se da realização prática, razão instrumental. A factibilidade ética é o momento da operacionalidade, definição e determinação ética de uma norma, ação, ato, instituição, sistemas de eticidades. Analisa o que se pode fazer e decide o que é necessário ser feito. “A exigência propriamente ética em última instância se ocupa daquilo que se deve fazer deonticamente: obriga a fazer aquilo que não-pode-deixar-de-ser-feito a partir das exigências da vida e da validade intersubjetiva moral” (DUSSEL, 2002, p.270).

O ato que realiza os princípios ético-material e moral-formal, além da factibilidade ética, é o bom. A factibilidade compreende o momento de síntese do material da ética e do momento formal da moral. Realiza-se concretamente pelo ato. No ato está a responsabilidade ética que atua honestamente na busca da produção, reprodução e desenvolvimento da vida, tendo a ética como princípio, o desenvolvimento da vida em todos os seus aspectos, com conteúdo (dimensão material) que afirme a universalidade material com a verdade prática, a validade intersubjetiva da razão discursiva (dimensão formal) e, se temos a necessidade de transformar os sistemas para que se pense a favor da vida, é necessário pensar estratégias e ter certeza para exercer uma ação. Temos realmente a certeza de que isso vai trazer as mudanças necessárias? É fundamental saber até que ponto uma tática política traz efeito importante. Não podemos nos prender a uma ação se ela

não for eficaz. Desse modo pensamos a mudança. Pensa-se a tática (factibilidade ética).

> *O factível ético*: o acordado é julgado em sua factibilidade pela razão instrumental e estratégica: *o factível*, possível técnica, economicamente, etc., é demarcado pelos princípios material e formal, e realizado com factibilidade ética, processo de "aplicação" ou realização operada pelo ato, pela instituição ou pelo sistema de eticidade: o "bom" (DUSSEL, 2002, p.238).

É o momento ético por excelência, momento radical, inovador crítico. A comunidade dotada de criticidade assume a responsabilidade com respeito às vítimas do próprio sistema ético. "O princípio ético-crítico tem relação direta com o *desenvolvimento* da vida humana em geral e com a *reprodução* da vida das vítimas (e por isso com respeito aos instintos de autoconservação comunitária futura), como exigência de correção da mais-repressão que pode ser suicida para toda a comunidade" (DUSSEL, 2002, p.642).

Resumimos desta forma a primeira parte da ética dusseliana, os fundamentos da ética da vida que compartilha dos seguintes momentos que são essenciais e inseparáveis:

a) ético-material – a vida ética exige condições materiais para que seja produzida, reproduzida e desenvolvida (razão prático-material);

b) moral-formal de validade – trata do momento formal, ou seja, para que as ações sejam legítimas, exige-se que todos/as simetricamente participem buscando o consenso (razão discursiva) – o que é acordado simetricamente pela comunidade formalmente torna-se legítimo, válido; e

c) factibilidade ética – o que foi acordado simetricamente é legítimo e válido porque possibilita as condições materiais para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida das pessoas da comunidade. É preciso então pôr em prática o que foi acordado, por meio de estratégias de ação. É o momento da execução dentro das táticas factíveis (razão instrumental).

Numa das nossas oficinas[18] com mulheres índias paraguaias e brasileiras, que pesquisam nas suas aldeias as violências sofridas pelo seu povo,

[18] Pesquisa da ONU Mulheres/Ibiss-CO (Instituto Brasileiro de Inovações pró-Sociedade Saudável do Centro Oeste/Base-IS (Base Investigaciones Sociales), do Paraguai, sobre tráfico de mulheres nas comunidades indígenas do Brasil e do Paraguai.

principalmente pelas mulheres, disseram que achavam normal as violências vivenciadas por elas nas suas comunidades. Violências como mortes praticadas pela polícia; traficantes de drogas e de pessoas; os esfaqueamentos pelos maridos nas suas esposas; o abandono de crianças; a existência das crianças "guaxas" (sem pai e mãe); crianças e adolescentes deficientes e sem acompanhamento psicológico; mães com problemas mentais que não conseguem cuidar dos/as filhos/as e os/as maltratam; as mortes de crianças por falta de assistência médica e por suicídios; vícios e consumo exagerado de álcool; a ausência de centro de saúde e de escola; o não-acesso ao transporte público (a maioria dos/as índios/as aldeados/as caminham uma média de 30 quilômetros para chegarem a uma estrada para pegar uma condução); a escassez de alimento; e outras violências apontadas por elas, eram "coisas que faziam parte da vida". Elas acreditavam que tudo isso era coisa natural do cotidiano. "Eram coisas da vida." Foi nos encontros, nas oficinas, por meio de discussões e com os questionamentos, que começaram a perceber a não-normalidade das violências sofridas por elas e pelo seu povo. A posição ingênua vai dando lugar à consciência crítica.

A negação da vida deve ser criticada porque "é 'criticável' o que não permite viver" (DUSSEL, 2002, p.373). Por outro lado, só podemos criticar o sistema existente se reconhecemos a vítima, o Outro, como sujeito de direito ético, livre, com condições de produzir, reproduzir e desenvolver a vida. Cabe-nos ser responsáveis por ele.

> A primeira condição de possibilidade da crítica é, então, o *re-conhecimento* da igualdade do outro sujeito, da vítima, mas a partir de uma dimensão específica: *como vivente*. Este "conhecer" um ser humano a partir da vida; este "re"- conhecê-lo: conhecê-lo "a partir de" sua vulnerabilidade traumática. Este volta sobre seu estado empírico negativo e "re-conhecê-lo" *como vítima* (isto é, carente de vida em alguma dimensão, ou não realização pulsional quanto à autoconservação), é o momento analético da dialética e que nos permite subsumir tudo o que foi ganho na *primeira parte*. A vítima é um *vivente humano* e tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema. A re-sponsabilidade pelo outro, pela vítima como vítima, é igualmente condição de possibilidade, porque em sua origem o destituído não tem ainda capacidade para pôr-se de pé (DUSSEL, 2002, p.375).

A responsabilidade é orientada pelo desejo de transformação com a intenção de libertação. Compreende-se a procura de possibilidades de uma vida melhor. Para isso é necessário transformar a ordem que coloca as pessoas no processo de

vítimas. A libertação se dá pela própria vítima que se autorreconhece como sujeito e cria o novo. A comunidade aplica o princípio ético-crítico se afirmando como autorresponsável por vidas melhores. O Outro é o ponto de partida da crítica devido à sua negatividade, reconhecido com possibilidade de SER, e seu reconhecimento crítico enquanto vítima busca sua libertação. O processo de conscientização da vítima é adquirido quando se faz a leitura de mundo. A vítima (o oprimido em Paulo Freire) se percebe nela compreendendo o que a leva à sua situação de vítima.

O critério de criticidade parte da existência real das vítimas. A pobreza, a dor, a fome, as violências vivenciadas pelas vítimas necessitam de criticidade. O reconhecimento ético do Outro como igual nos exige responsabilidade. A origem da crítica está no "tomar a cargo", no reconhecimento e na responsabilidade para com a vítima. Sendo assim, o aspecto crítico-material negativo parte da descoberta da negatividade da vítima (da impossibilidade de reproduzir a vida) que leva a compreensão do porquê de a vítima não poder viver, do impedimento de reprodução da vida. Agora o empenho crítico-material positivo perpassa pela obrigação ética de transformação da realidade. Mas torna-se essencial o reconhecimento do outro, face a face, assumir total responsabilidade pela vítima (a proximidade de Lévinas), co-solidariedade na luta libertadora, "há que re-conhecê-las como outros, e a partir da re-sponsabilidade que as toma a cargo de criticar o sistema, para depois co-solidariamente colaborar com estas vítimas excluídas que têm direito a ser parte de sistemas futuros" (DUSSEL, 2002, p.382).

Na constituição da moral-formal-crítica se estabelece a construção de uma nova validade intersubjetiva, anti-hegemônica da comunidade das vítimas que se firma pela consensualidade crítica das vítimas e tem como fim o desenvolvimento da vida. A luta pelo reconhecimento de seus novos direitos, com o desejo de libertação, de vida digna, pelo viver numa sociedade menos excludente e preocupada com a vida material e com a produção da vida humana.

> Aquele que age *ético-criticamente deve* [...] *participar* (na qualidade de vítima ou articulado como "intelectual orgânico" a ela) *em uma comunidade de comunicação de vítimas* que, tendo sido excluídas, se re-conhecem como sujeitos éticos, como o outro *enquanto outro* que o sistema dominante, aceitando simetricamente sempre para fundamentar a validade crítica dos acordos a argumentação racional, motivados por uma pulsão solidário-alterativa criadora. Toda crítica ou projeto alternativo deve ser então conseqüência do consenso

> crítico discursivo dessa comunidade simétrica de vítimas, alcançando assim validade intersubjetiva *crítica* (DUSSEL, 2002, p.469).

A vítima tem voz para argumentar criticamente e conduzir seu agir em comunidade. As vítimas resolvem e podem se expressar: “O que queremos é o que nos falta para produção, reprodução e desenvolvimento da nossa vida. A sociedade que queremos é aquela que nos oferece o bem, a vida razoavelmente boa” e isso é crítico, intersubjetivo e válido. Dussel (2002, p. 559) diz que “o critério de transformação ético-crítico é um critério de *factibilidade* em referência às possibilidades de libertação da vítima ante os sistemas de dominantes”. A vítima se revela por não conseguir viver dignamente.

> Por sua vez, o *princípio-libertação* enuncia o dever-ser que obriga eticamente a realizar a dita transformação, exigência que é cumprida pela própria comunidade de vítimas, sob sua re-sponsabilidade, e que se origina, prático-materialmente, como normatividade a partir da existência de um certo poder ou capacidade (o ser) na dita vítima. Porque *há vítimas* com uma certa capacidade de transformação, *pode-se* e *deve-se* lutar para negar a negação anti-humana da dor das vítimas, intolerável para uma consciência ético-crítica (DUSSEL, 2002, p.559).

Situamos problemática da ética no mundo tentando eliminá-la das interpretações eurocêntricas. Com enunciado crítico podemos desenvolver projetos reais e possíveis. Os enunciados podem ser normativos e argumentativos discursivos anti-hegemônicos, valorativos críticos e anti-hegemônicos no processo da opressão capitalista. O princípio moral formado de intersubjetividade atenta-se pela reprodução da vida, isto é, busca da autoconservação, segurança institucional, que garante a reprodução da vida humana.

A ética deve ser a afirmação total da vida humana. Ela pensa filosoficamente a situação real e concreta do ser humano. A vida humana é o conteúdo da ética. Estamos delimitando a ética da vida, que é uma ética crítica, é uma ética da libertação que tem sempre como fim a proteção da vida. O fundamento universal da ética é

> o princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade. Este princípio tem a pretensão de universalidade. Realiza-se através das culturas, motivando-as por dentro, assim como aos valores ou às diversas maneiras de cumprir a “vida boa”, a felicidade, etc. Mas todas estas instâncias nunca são o princípio universal da vida humana. O princípio penetra todas elas, incitando-as à sua auto-

> realização. As culturas, por exemplo, são modos particulares de vida, modos movidos pelo princípio universal da vida humana de cada sujeito em comunidade, a partir de dentro. Toda norma, ação, microestrutura, instituição ou eticidade cultural têm sempre e necessariamente como *conteúdo* último algum momento da produção, reprodução e desenvolvimento *da vida humana* em concreto (DUSSEL, 2002, p.93).

Em Dussel a ética nasce no momento em que surge a vida humana, o ser comunitário, o sujeito ético e, já que o conteúdo da ética é a vida, o princípio obrigatório da ética é o da produção, reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito ético em comunidade. A ética deve ser do cotidiano e em favor da libertação do povo excluído no horizonte mundial. A ética da libertação rompe com a tradição de exclusão comum na história da humanidade e nos sistemas atuais. “A tarefa da ética é justamente descrever a estrutura ética que o homem vive em sua situação histórica vulgar e impensada” (DUSSEL, 1977b, p.40).

A exclusão, a morte da maioria das vítimas do sistema-mundo exige uma ética da vida, ou seja, necessita de libertação e esse é o caminho que a ética deve tomar. A libertação exige a criticidade ética. É a partir da crítica que o oprimido percebe a sua real condição e busca comunitariamente a libertação.

A Ética da libertação respeita cada pessoa como sujeito. Todo sujeito ético, toda vida concreta, tem possibilidade de participar de ações que libertam o ser humano da exclusão e da opressão. As vítimas ou os que se solidarizam com as vítimas realizam diariamente ações, constroem normas, organizam instituições ou transformam sistemas de eticidade. A Ética da libertação é uma ética do cotidiano. Nesse aspecto, a vida humana é entendia no contexto físico, histórico, cultural, ético, estético e espiritual, sempre num âmbito comunitário.

A realização dos direitos humanos é dificultada pelo projeto ético excludente, moderno e totalitário. Para as instituições de direitos se realizarem, requer-se interferência nas estruturas econômica e política que são cada vez mais opressivas. As intervenções nas estruturas econômicas são irrefutáveis, como muito refletiu Karl Marx e vêm refletindo seus/as seguidores/as. Contestar a compreensão de que o direito só pode ser privativo e compensatório contribui para esquadrinhar um direito sem as bases positivistas e pautar um direito que pense no movimento social, atuante no plano público, em benefício das populações afetadas. O direito se insere na política. Sendo assim, ele exige novos pressupostos e metodologias

de atuação junto às práticas sociais.

O direito compensatório para as populações prejudicadas pelas políticas neoliberais não resolve porque não combate a pobreza. Haverá sempre de tirar de um lugar para colocar em outro e não favorece a construção de sujeitos. Procuramos então mudar as estruturas efetivas. Porém, em relação aos direitos humanos, isso não é simples. A mudança estrutural exige o comprometimento das instituições públicas. O Estado deve proporcionar condições e cobranças na efetivação dos direitos fundamentais da pessoa humana. Nesse caso, as instituições estatais não poderão continuar imerso no direito privado. Ele precisa se ater aos interesses coletivos e executar satisfatoriamente as políticas públicas.

O Estado que prioriza os interesses coletivos constrói caminhos para que se efetive a participação popular. Os mecanismos de participação podem partir de um planejamento participativo, capaz de proporcionar mecanismos para que homens e mulheres consigam desvelar o emaranhado ideológico que os impede de ser sujeitos éticos dotados de poder enquanto atores sociais com capacidade de transformação. O poder tem de ser a vontade de vida. Pois, "o poder é força, ímpeto, capacidade de transformação. Na essência o poder é vontade de vida" (DUSSEL, 2009, p.617). Se acreditarmos nisso, a participação pode ser pensada sem os elementos da submissão, pelo despertar da consciência política.

Os direitos humanos (no sentido de amparo à dignidade) são universais. Estão acima das fronteiras geopolíticas e independem de legislações específicas. Todos os países do mundo devem zelar e proteger a dignidade do ser humano. É fundamental que todos/as tenham acesso à educação, saúde, moradia, alimentação, saneamento básico, integridade física e mental, liberdade de expressão, diversidade racial e de gênero, emprego etc. A ausência desses direitos se configura como exclusão moral e ética,

> uma vez que esses direitos buscam proteger valores, interesses e necessidades indispensáveis à realização da condição de humanidade de todas as pessoas. Agrega-se, assim, a força ética à idéia de direitos, passando esses direitos a servir de veículo aos princípios de justiça de uma determinada sociedade (VIEIRA, 2003, p.29).

Independente de fronteiras e leis nacionais, os direitos são inerentes a todo homem, mulher, homossexual, bissexual, transgênero e outras denominações contemporâneas de gênero.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é apenas o início de um longo processo de realizações. Sendo assim, ela não pode apresentar a pretensão de ser definitiva, porque os direitos humanos são históricos. Bobbio (2004, p. 32) argumenta: “Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação.”

Os direitos naturais não são suficientes porque historicamente são descobertos novos direitos. O direito surge onde há falta de direitos.

> Tal *direito natural* é uma hipótese metafísica desnecessária e inútil. Na realidade dos fatos existe sempre primeiro como dado o direito vigente, *positivo* [...]. Os *novos* direitos [...] não se “tiram” da lista dos direitos naturais, emergem pelo contrário das lutas populares [...]. Os *novos* movimentos sociais tomam consciência, a partir de sua corporalidade vivente e enferma, de ser vítimas excluídas do sistema de direito naquele aspecto que define substantivamente sua práxis crítica ou libertadora. As feministas sufragistas britânicas descobrem que as mulheres *não votam* para eleger os representantes políticos. Esta negatividade é vivida como uma “*falta-de direito a*” um direito *vivido* como necessário pela intersubjetividade das mulheres conscientes [...], mas inexistente *positivamente* (DUSSEL, 2007a, p.150).

Não existem direitos fundamentais por natureza. A história nos mostra que devemos ter cuidado em dar um fundamento absoluto para direitos da pessoa. Absolutizar os direitos dos seres humanos é uma ilusão racionalista. Não é possível dar fundamentação absoluta “[...] a direitos historicamente relativos” (BOBBIO, 2004, p.18). Nesse caso, a nossa preocupação deve ser mais forte em relação à proteção dos direitos, na luta por sua garantia.

Não temos que nos preocupar em buscar fundamento absoluto para os direitos da pessoa humana porque cada caso concreto tem vários fundamentos que devemos considerar. Os direitos são heterogêneos, e as razões que servem para sustentar um direito não cabem como sustentabilidade do outro. Bobbio (2004, p.19) afirma que “não se deveria falar de fundamento, mas de fundamentos dos direitos do homem, de diversos fundamentos conforme o direito cujas boas razões se deseja defender.” Ele retoma afirmando que existe uma crise de fundamento dos direitos, porém, ela não pode ser resolvida sem o acompanhamento de estudos sobre as condições dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado.

A realização do direito só pode ser promulgada na palavra do sujeito. É ele quem define seu campo de direito. E a luta deve ser pela proteção dos direitos já pautados e atenção à reivindicação do povo em comunidade. Os excluídos p r o c u r a m seus direitos. Os novos direitos aparecem dentro de um contexto sociopolítico de libertação. Muitos povos estão se organizando para propor uma democracia participativa[19] e representativa de fato. Nesse sentido, valem as negociações para que o poder do povo da comunidade seja institucionalizado. Mesmo que a Paz Perpétua de Kant não seja algo totalmente realizável, ela nos atenta para a percepção de que podemos acordar num mundo menos desumano.

> É fato hoje inquestionável que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, colocou as premissas para transformar também os indivíduos singulares, e não mais apenas os Estados, em sujeitos jurídicos do direito internacional, tendo assim, por conseguinte, iniciado a passagem para uma nova fase do direito internacional, a que torna esse direito não apenas o direito de todas as gentes, mas o direito de todos os indivíduos. Essa nova fase do direito internacional não poderia ser chamada, em nome de Kant, de direito cosmopolita? (BOBBIO, 2004, p. 127).

Segundo Dussel, pela responsabilidade da alteridade, os novos direitos participam das vidas dos excluídos.

> Novos direitos tomam conta deles [excluídos].
>
> O postulado da esfera da legitimidade é a "paz perpétua", logicamente pensável, empiricamente impossível de ser realizada perfeitamente. Entretanto, como critério de orientação, nos abre o horizonte do acerto de todos os conflitos não pelo uso da violência (como no caso dos Estados Unidos no Afeganistão e Iraque, guerras injustas além de inúteis; tentação da potência militarizada sem princípios normativos). A "paz perpétua" define a razão discursiva como a encarregada de chegar a acordos; razoabilidade diante da violência, cumprindo as reivindicações materiais [...] e a participação em igualdade de condições. Renegar a violência como meio de acordos é próprio da legitimidade democrática (2007a,

[19] Pedro Pontual (2000, p.21-22) argumenta que a democracia não se reduz aos mandamentos do regime político. Ela se amplia no conjunto das relações sociais. "A concepção republicana tradicional da democracia está assentada no princípio da soberania popular exercida através do voto. Esta definição, embora correta, mostra-se insuficiente diante da realidade criada na prática dos regimes democráticos que não se preocuparam em criar formas efetivas de 'participação igual' ou ao menos 'mais igual' nas decisões públicas. Também a realidade de enorme exclusão social na atualidade tanto em regimes democráticos como autoritários vem reforçando a necessidade de mudar esse conceito tradicional de democracia. Trata-se de perseguir um conceito de democracia no qual a conquista do governo, por meio do voto popular, não esgote as possibilidades de participação da sociedade. Trata-se, ao contrário, de iniciar um processo que crie dois focos de poder democrático: um com origem no voto; outro originário de instituições diretas de participação. Enfim propõe-se a combinação da democracia representativa com a democracia direta na constituição de uma democracia participativa."

p.147-148).

Acreditamos na práxis autêntica, uma práxis que crie tensão em relação aos valores estabelecidos, que seja dotada de reflexão e ação contrária à repressão.

> Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 2004, p. 37-38).

A construção ética, direitos humanos e o processo de identidade se compreendem quando são outorgados a um processo universal de respeito, cuidado, dignidade e antieurocêntrico.

> Essa forma universal, deve-se enfatizar, não implica em recusar as particularidades culturais e nacionais. Ao contrário, implica em assumi-las em todas as suas identidades, suas manifestações e desdobramentos internos, com toda a variedade de seus subsistemas culturais; e mais, implica em incluir as subjetividades que a constituem, e realizá-las todas de um modo ético (CASALI, 2009, p. 10).

Os direitos humanos só têm sentido se forem tomados como proteção ética da vida. Caso contrário, permanecem com o sentido de "civismo" do liberalismo, em que os direitos e deveres são exigidos para garantir a produção, reprodução e manutenção do Estado autoritário. Nesse sentido, os direitos humanos são regulados, ou seja, só servem os direitos que o Estado autoriza. Dessa forma, as pessoas têm mais deveres do que direitos. A educação para o civismo não compartilha da percepção ética e moral de que as pessoas têm direito a ter direitos. O ser humano para ser pleno precisa de direitos.

Os princípios éticos que buscamos devem respeitar a vida, ser incisivos na luta pela libertação. Devem radicalmente fomentar posturas contra qualquer forma de opressão e exclusão de raça, de gênero, econômica e cultural. As diferenças entre as pessoas poderiam ser fundamentalmente importantes para garantir a riqueza da diversidade e não ser motivo de discriminação, preconceito e racismo. Então a ética subsidia a construção dos direitos humanos e a cidadania.

Partimos do princípio de que a "cidadania, **como um conceito de totalidade**, deve significar para nós, no **contexto Latino-Americano** (e sobretudo brasileiro), uma **mudança radical** nas relações econômicas, institucionais, políticas, culturais, tecnológicas, enfim, uma mudança no modo de vida, tanto a nível interno como externo" (SOARES, 1993). Portanto, negamos os

discursos neoliberais, renovados, comerciais e tecnicistas que aparentemente implicam ideia de cidadania. Nesse caso, a educação é reforço para manutenção das sociedades capitalistas, em que as pessoas têm mais deveres do que direitos. Os conteúdos da cidadania devem pautar os direitos humanos. A cidadania objetiva formar pessoas para serem sujeitos de sua própria história, cidadãos(ãs) que participem da construção de uma sociedade democrática, equânime e livre. Com estes elementos a "**cidadania** é vista com ênfase nos **direitos políticos**, num **contexto terceiro-mundista** jamais pode ser pensada fora de uma **totalidade** que envolve as questões da **autonomia, da democracia e do desenvolvimento**, as quais, relacionando-se dialeticamente entre si, definem a cidadania" (SOARES, 1993).

Ter cidadania é direito das pessoas. Na América Latina, essa cidadania deve estar imbricada nos direitos humanos porque aqui se morre de fome, matam-se indígenas, homossexuais e outras pessoas. Não pretendemos afirmar que não devamos buscar amplamente a nossa cidadania, a cidadania jurídica (casamento, divórcio, direito do/a consumidor/a, votar etc.), por exemplo, questões que aparentemente não implicam falta de direitos humanos, mas nos ajudam a viver melhor em sociedade.

Ética, cidadania e direitos humanos pouco se diferem quando pautamos a luta pela libertação na América Latina. A própria libertação da filosofia pressupõe descobrir forças para que possamos construir a nossa própria história. Para tanto, podemos nos libertar do eurocentrismo e pautar a nossa libertação, diminuir o processo de opressão que historicamente nos é colocado e ser reconhecidos pelos nossos discursos de vítima. "São as vítimas, quando irrompem na história, que criam o novo. Sempre foi assim. Não pode ser de outra maneira" (DUSSEL, 2002, p. 501).

A luta das pessoas contra o empobrecimento, o machismo, o sexismo, a homofobia, o fundamentalismo e a xenofobia exige uma ética da vida. É nesse sentido que a ética não está desvinculada dos direitos humanos e nem da cidadania. Os direitos humanos são referências éticas que pautam a humanidade. Estão ligados ao fundamento da ética.

Mas as ações humanas (incluindo as lutas das pessoas) precisam se institucionalizar. No nosso entender, as instituições devem ser mediações de

factibilidade, pois são elas que executam as ações de acordo com a necessidade da população. Elas têm os meios apropriados para que a política pública se realize. São executoras de políticas públicas fundamentalmente necessárias à comunidade.

Por isso um/a administrador/a da instituição pública deve ter cuidado para não se corromper, desviar-se da atribuição que lhe foi delegada pelo povo. Deve evitar o fetichismo do poder. Retomamos Dussel (2007a, p. 16) para explicar o significado desse tipo de fetiche. O fetichismo do poder consiste no fato de que os membros da comunidade política, sejam cidadãos/ãs ou representantes, acreditam poder afirmar sua própria subjetividade na instituição em que cumprem função de funcionário/a. Dussel busca em Marx o conceito sobre a mercadoria como fetiche, argumentando que o mesmo acontece no poder político. Denominamos que a corrupção originária do político é o fetichismo do poder.

As representações realmente democráticas atentam para o exercício do poder delegado pela comunidade e assim atribuem total obediência a ela. O político foi eleito pelo poder da comunidade e deve ser sempre fiel aos seus anseios.

Em relação ao poder, partimos do princípio de que “o sujeito coletivo primeiro e último do poder, e por isso soberano e com autoridade própria ou fundamental, é sempre a comunidade política, o povo. Não há nenhum outro sujeito do poder que o indicado. Nenhum outro!” (DUSSEL, 2007a, p. 31).

Nesse caso, o poder difere do poder pensado por Max Weber em que implica impor a própria vontade dentro de uma comunidade, o uso da força, da dominação e, por outro lado, a obediência de outrem, ou seja, cabe a probabilidade de que um manda, outro obedece. O poder político acontece como estratégia de dominação. Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, o sociólogo Pierre Bourdieu compreende o poder como um campo de forças. Segundo ele e Jean-Claude Passeron, “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua força própria, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (2008, p. 25).

Para Bourdieu, “os símbolos são instrumentos de integração social. Aparelhados de conhecimento e comunicação, eles fomentam o consenso social que contribui fundamentalmente para reprodução da ordem social. Isso, argumenta Bourdieu (2004c, p. 10), garante “a integração ‘lógica’ [e] é a condição da integração ‘moral’ ”. As produções simbólicas são instrumentos de dominação. Nas instituições circulam símbolos impostos. Reproduzir esses símbolos significa reproduzir forças. Todo poder impõe as forças como legítimas – as forças são reais, materiais. O símbolo é representação de forças. Esses símbolos são sutis, aparentemente ingênuos.

Devemos, segundo Dussel, desconstruir essa concepção reducionista de poder. O poder se realiza de duas formas:

a) potentia – é o poder da comunidade, do povo; e

b) potestas – configura o poder político institucionalizado. É a necessária institucionalização do poder da comunidade, do povo.

O poder político como potentia não é dominação. É o poder político da comunidade. O poder tem a ver com a vontade de vida. Sendo assim, o poder não é determinação negativa; é afirmação da vida da comunidade para viver. A potentia é imediata, que se constitui como vontade consensual, com autoridade própria e soberania. É um ponto de partida, mera vontade da comunidade sem, ainda, existência real e objetiva. Dussel (2009, v.II, p. 61) explica que a potentia é “o mero poder político da comunidade política indiferenciado, sem mediações, sem funções, sem heterogeneidade é anterior a toda exteriorização. É o «ser *em-si*» da política; É o «poder *em-si*»”. Destacamos ainda que

> el poder político consensual de la comunidad política, que áuna las vontades que mueven a los ciudadanos, no es inmediatamente *poder político institucionalizado.* Para ser *político* (la *potestas*) deve institucionalizarse en un *sistema* político, hacerse presente em el campo político teniendo uma articulación real com una estructura política, y ello determina un desarrollo de funciones internas heterogéneas, pluralidad que enriquece a la totalidad y complejidad de la praxis de los actores políticos (DUSSEL, 2009, v. II, p.149).

A potestas como poder institucionalizado é o poder “*fora-de–si*”. É o poder organizado. A comunidade se firma como poder instituinte, com mediações, por meio de representantes escolhidos para delegar as necessidades do povo da

comunidade. A potestas exerce um poder obediencial à comunidade. O fundamento da potestas e a potentia. Quando a potestas se separa do seu fundamento (potentia) ela se *fetichiza*, usa-se da força e não obedece às necessidades do povo. Os representantes não delegam a vontade de viver do seu povo.

Numa democracia legítima, os poderes políticos institucionalizados (potestas) são fundamentais para a governabilidade dos interesses do povo (potentia). O povo com a capacidade política de organizar a potestas a favor de seus interesses constrói uma autoridade soberana e, assim, é capaz de inaugurar grandes transformações rumo à construção de uma nova hegemonia (hiperpotentia). O poder do povo como hiperpotentia crítica nasce do próprio povo, das pessoas da comunidade criticamente organizadas e fortes na construção desse poder. Nessa concepção, as instituições são realizadas para atender às necessidades da população. As demandas das populações passam a ser realmente contempladas nas políticas públicas devido às suas horizontalidades, autonomia, comunicação simétrica e de delegação da vontade consensual popular, tão necessária ao princípio democrático. É nesse movimento de ação reflexiva e crítica que a práxis da libertação vai se elaborando.

> Os movimentos populares, o povo, devem "construir o poder de baixo" – diz-se freqüentemente nas reuniões de Porto Alegre. O poder do povo, como *hiperpotentia* crítica, constrói-se "em baixo" (e não só "de" baixo). Esse poder tem como sede o próprio povo. O que se "constrói" (não se *toma*) é a acumulação de força, a unidade; são as instituições e a normatividade subjetiva dos agentes. Depois vem o exercício delegado do poder (a *potestas*). Nesse sentido, a *práxis* de libertação é essa *própria* "construção". É a ação dos sujeitos que se tornaram *atores,* os quais constroem o novo edifício da política a partir de uma nova "cultura" política (DUSSEL, 2007a, p.128).

A existência humana é conduzida pela práxis. Elaboramos a realidade pelas nossas ações. A práxis social que leva à produção de uma nova realidade é revolucionária. Não é qualquer práxis. É um tipo de práxis intencional na vida social. É intencional porque tem planos ou objetivos preestabelecidos. O sistema intencional da práxis se caracteriza como reflexivo, com intenção e objetivos previamente traçados. Essa prática se opõe a uma práxis cega, opaca, sem projetos e sem sujeito consciente. "Denominamos assim a práxis reflexiva, em oposição à práxis cega, inconsciente (inintencional), que não pode ser aplicada a um objetivo, projeto ou intenção prévios" (VÁZQUEZ, 1977, p. 318). A ética da libertação

fundamenta a práxis libertadora construída pelos homens e pelas mulheres, necessitados, alijados de direitos, críticos, que num processo intersubjetivamente lutam pelos seus direitos. “A práxis da libertação é ação possível que transforma a realidade (subjetiva e social) tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas. A possibilidade de efetivamente libertar as vítimas é o critério sobre o qual se funda o princípio mais complexo desta ética – que subsume todos os outros princípios num nível mais concreto, complexo, real e crítico” (Dussel, 2002, p. 558).

Na política tradicional, ditatorial, fetichizada, não cabe o entendimento dessa práxis e nem desse poder. Não há a compreensão da existência do poder sem dominação, do poder como vontade de vida. O desvelamento de que o poder só pode existir e se configurar advindo da força das organizações populares requer posicionamento realmente democrático a favor da libertação do povo, sem ignorar a luta de classe, as contradições e os conflitos. O princípio democrático se fundamenta no respeito às pessoas da comunidade e no cumprimento dos acordos consensuados. As decisões dos membros da comunidade são politicamente legítimas e devem ser consideradas como tal. Sendo assim, a participação simétrica dos afetados é fundamental. A legitimidade formal partilha – é co-determinada – da legitimidade material.

Empiricamente fica impossível democracia direta numa sociedade. Então se faz necessário o povo eleger seus representantes obedientes às vontades do povo. Nesse caso, seria ideal o poder de representante/representado. Representar as necessidades dos cidadãos e das cidadãs requer muita alteridade, habilidade, disciplina e respeito aos anseios da população. A representação perfeita é impossível. Mas é preciso, a partir de todas as maneiras de mediações, fortalecer a representação, diminuindo a distância entre representantes/representados.

A política tem uma materialidade: a produção, reprodução e o desenvolvimento da vida humana. Esse conteúdo material da política coincide com a ética. A política legalista não articula a vontade de vida com a sede de poder. Ela fica somente na normatividade puramente formal sem parâmetros éticos. Eis uma política corrompida, que favorece a classe dominante e exclui pessoas através da concentração de renda, do racismo e do machismo. Lembramos que o poder fetichizado é construído por homens ricos (machos), heterossexuais, brancos e

religiosamente identificados como católicos, por ser uma religião aceita pela maioria da humanidade, como vimos na pirâmide da interseccionalidade brasileira no capítulo I desta tese.

O movimento de construção dos diretos humanos está conectado com o da ética da libertação, com a política de princípio crítico e democrático que respeita os atores sociais. A coerência ética da política consiste em abandonar o formalismo da política moderna e atuar em todos os campos (econômico, esportivo, religioso, familiar etc.) de forma a respeitar as necessidades materiais dos sujeitos (princípios materiais), favorecer a participação ouvindo as vozes dos afetados (princípio normativo) e buscar as estratégias (princípio de factibilidade) para realização das políticas públicas (pelas instituições) necessárias à comunidade.

A realização dos direitos exige que “os princípios políticos *subsumem*, *incorporam* os princípios éticos e os *transformam* em normatividade política” (Dussel, 2007a, p.75). A propriedade da política é naturalmente normativa, porém não será libertadora se não houver mútua co-determinação dos princípios das esferas material, formal normativo e factibilidade estratégica. Os direitos humanos partem do clamor de quem sente a falta de direitos.

Capítulo 4

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

> *Educar e educar-se em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações. Isso porque os processos de educação em direitos humanos tomam a cada humano a partir de dentro e por dentro, em relação com os outros. Ora, educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade.*
> (CARBONARI, 2008, p.141).

A educação faz parte dos direitos humanos e os direitos humanos se vigoram enquanto fruto da educação. Os direitos humanos se compõem pela dignidade humana, podendo ser aprendidos e praticados. Uma sociedade que procura vivenciar os princípios da dignidade tem a educação como direito fundamental. Essa educação contribui para que homens e mulheres exercitem a cidadania, podendo promover e construir direitos humanos, pois

> a violação sistemática de direitos fundamentais em nosso país é incompatível com qualquer projeto de cidadania democrática. Direitos Humanos são aqueles direitos comuns a todos, sem distinção de "cor", nacionalidade, sexo, classe social, religião, etnia, instrução, ou julgamento moral. Decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano (BENEVIDES, 2009).

A reprodução e a construção dos direitos exigem da educação o educar para os direitos humanos. Quando estamos educando em direitos humanos, cada vez mais estamos criando direitos humanos. Então temos duas grandes lutas: que a educação seja sempre um direito fundamental de nossa sociedade; e que essa educação incorpore a pauta dos direitos humanos elaborando um ensino de qualidade e em direitos humanos. São essas discussões que propomos aprofundar nos itens que seguem.

4.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

O acesso à educação é um direito humano fundamental. Embora não tenha sido delineada como *direito* pelas sociedades antigas, a educação é um direito humano que na história da humanidade, ao longo dos séculos, vem sendo reconhecido pelos Estados. Porém é no século XX, em momentos de lutas pela afirmação e promoção dos direitos sociais, que a educação se consolida como direito humano fundamental. A educação como direito humano é parte constituinte da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nela se inscreve: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (BRASIL, 1948, art. XXVI, inciso 1).

Na verdade o direito à educação é um direito humano, mas é um direito que nos traz empoderamento. Aprendemos com a professora Flávia Piovesan, em seus cursos e aulas, que há na doutrina de direitos humanos dois direitos que estão associados: o direito à educação e o direito político, não só são direitos humanos em si mesmos, mas impactam o modo pelo qual os demais direitos são exercidos. Desse modo os direitos humanos empoderam as pessoas. Se a educação é um direito que empodera, a escola como um direito humano, no cumprimento de seu papéis educacional e ético, necessariamente pode educar para a libertação. Se a educação forma pessoas para o exercício da exploração, da opressão ou para submissão passiva de outrem, não as empoderam e nem as tornam sujeitos éticos. A educação como um direito humano tem a função de libertação. A escola que não ajuda no empoderamento das pessoas certamente não produz direitos humanos.

No Brasil, a primeira ***Constituição*** (1824) garantiu o direito ao ensino primário, criação de escolas e universidades ligadas a áreas de ensino de ciências, letras e artes (artigo 179, XXXII e XXXIII). Com um método de ensino mútuo (1823-1838), os familiares e igrejas poderiam ensinar crianças e jovens. A ideia era construir uma educação nacional homogênea e uniforme, mas não se regulamentaram as responsabilidades e as obrigações do Império para que se colocasse em prática esse ensino. Só

> em 1828 foi promulgada uma lei que descentralizou a competência para o ensino fundamental, determinando a criação, em cada cidade e vila do Império, de escolas das primeiras letras. Nas cidades e vilas mais populosas criaram-se escolas de meninas, com a fiscalização sob a responsabilidade das Câmaras Municipais (TEIXEIRA, 1968, p.149).

O ensino dessas instituições apresentou algumas dificuldades, entre elas, a falta de professores/as qualificados/as, baixos salários, precárias instalações dos prédios das escolas, método de ensino ineficiente. No ensino secundário não havia um currículo mínimo e nem recursos para investimentos nos materiais pedagógicos, cada escola adotava as disciplinas por conta própria e o ano letivo não era bem controlado pelas câmaras municipais. O ensino fundamental era ministrado por um/a professor/a às crianças ricas. Para lecionar, os/as docentes iam às casas desses/as filhos/as de famílias abastadas. As crianças pobres que frequentavam essa etapa de ensino passavam pelas dificuldades relatadas.

No geral o ensino adotado pela ***Carta*** de 1824 obteve resultados insatisfatórios. O maior foco dado à educação foi a criação das universidades para atender os jovens da elite que deixavam ao Brasil para estudar na Europa.

> Podemos dizer que durante o período de vigência da Constituição de 1824 não existiu, sob o aspecto constitucional, uma atribuição clara e precisa de competências entre as pessoas políticas para seu desenvolvimento. O que havia era a disciplina da matéria por meio da legislação ordinária, com a conseqüente descentralização, que não trouxe benefícios para o progresso da educação no País, pois privilegiou o ensino superior em detrimento da criação de políticas que cuidassem da implantação do ensino fundamental público e gratuito, essencial para a formação da maior parte da população (TEIXEIRA, 1968, p.151).

Ora, o contexto político daquele momento exigia formar pessoas com mentes anticolonialistas para fortalecer o liberalismo e o constitucionalismo no Brasil que já eram adotados em países europeus.

Na ***Constituição*** brasileira de 1891, após a Proclamação da República, o governo federal descentralizou o ensino superior e o delegou para os governos estaduais; permitiu a criação de instituições privadas incluindo o ensino superior; estabeleceu a separação entre Estado e Igreja, defendeu a laicidade no ensino público; atribuiu um conteúdo mínimo ao currículo educacional e buscou a unidade pedagógica com desejo voltado para a construção de uma escola única a fim de superar a estagnação educacional e social. A coesão nacional era necessária aos

anseios da república que estava se instaurando e ao mesmo tempo se consolidando.

A educação na Primeira República (1889-1930) não possibitou, à populaçao pobre brasileira, grande acesso ao ensino formal. As pessoas de maior condição financeira frequentavam as escolas privadas, enquanto a maioria da população pobre trabalhava na zona rural.

Em 1932 o educador Fernando de Azevedo redigiu e 25 intelectuais assinaram o ***Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*** para a reconstrução educacional no Brasil pós-movimento político de 1930. No documento dos pioneiros, o Estado deveria elaborar um plano educacional nas perspectivas

a) pública:

> [o] direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (AZEVEDO et al., 2010, p. 43),

b) única:

> em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a *escola única* se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (AZEVEDO et al., 2010, p. 44),

c) laica, gratuita, obrigatória e coeducação:

> A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em

> formação [....]. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem" [...]. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação (AZEVEDO et al., 2010, p. 45).

Sendo assim o fundamento da educação nova se volta para os estudos cientificos, pesquisa e experimentos. A escola valoriza a espotaneidade, as escolhas, satisfazendo as necessidades apresentadas pelos/as alunos/as.

> A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova,[...]. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. [...] A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural [...].
>
> Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (AZEVEDO et al., 2010, p. 48-49).

A ***Constituição*** de 1934 deu melhor visibilidade à aprendizagem e ao conhecimento. No artigo 140 dessa ***Carta*** consta que "a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos" (BRASIL). O Estado se responsabiliza pela educação pública, em todos os níveis e fixa suas diretrizes.

Para isso se atentou para criação do Conselho Federal de Educação. Além disso, previu-se a gratuidade do ensino; tornou o ensino religioso facultativo; legalizou concursos para professores/as; criou um fundo para educação e houve liberdade de ensino e garantia da cátedra. As empresas com mais 100 pessoas, tiveram que proporcionar ensino primário para os servidores/as e seus filhos/as e criou instituição de assistência educacional para alunos/as que precisassem assegurando a eficiência escolar.

> No que se refere à gratuidade do ensino primário, de acordo com o Texto Constitucional, fora dos centros escolares sua prestação tornou-se dever das empresas industriais ou agrícolas que contassem com mais de cinqüenta trabalhadores, sendo requisito que existissem, entre eles e seus filhos, mais de dez analfabetos.
>
> Em relação aos recursos destinados a essa finalidade, foi fixada pela primeira vez a aplicação de receitas de cada ente da Federação para sua implementação, incluindo-se aqui os municípios. Estados e Distrito Federal aplicariam, pelo menos, 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos. Os municípios e a União direcionariam, pelo menos, 10% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento de educação (TEIXEIRA, 1968, p.156).

O Mesp (Ministério da Educação e Saúde Pública), criado em 1930, implantou o Sistema Nacional Público de Ensino, favorecendo a nacionalidade do ensino primário. O governo brasileiro construiu várias escolas pelo país, fechou as estrangeiras e considerou a educação como um direito de todos/as. Mas na prática a entrada das pessoas na escola era bem deficitária. Acompanhemos os relatos de Márcia Ferreira Marques (2011) sobre a estada de sua mãe numa escola dos anos 1930.

> Nos tempos da década de 30, educação para pessoas no interior do Brasil era coisa rara. Mais rara ainda era escola em área rural e além das dificuldades de material escolar, uniformes ultra engomados e brancos ainda tinha o preconceito do povo anterior, sem cultura e sem visão.
>
> Meu avô, nascido ainda no século 19, não via utilidade nenhuma de uma mulher saber ler e escrever, pois pra ele lugar de mulher era na cozinha e o ler e escrever serviria apenas para as filhas passarem bilhetinhos para pretensos namorados.
>
> Minha avó, pouco mais entendida insistiu e conseguiu dar o mínimo de educação possível para as filhas, mas como as dificuldades eram enormes, colocava dois filhos na escola de cada vez e quando já sabiam ler, os tiravam para colocar outros.
>
> Minha mãe foi premiada, conseguiu ir pra escola durante quatro anos. E se virava para conseguir estudar, o caminho até a escola era longo, desses que se vem ainda em alguns lugares do país, onde se

> caminham quilômetros, se atravessam riachos e pinguelas até a escola. No caminho ainda colhia frutas silvestres como guaviras, goiabas e outras para trocar com os alunos da cidade, e se trocava por lápis, borrachas, tinteiros, mata-borrões e lanches para conseguirem estudar com materiais e barriga cheia. E ainda tinha que estar com o uniforme impecável, com direito a boina e meias brancas, ainda que empoeiradas, mas com todo uniforme caso contrário ainda tinha que prestar contas com o diretor.
>
> E os castigos? Esses eram os piores, porque existiam bons educadores, porém existiam os maus, mas maus mesmo, não de ruins, mas de malvados. O que hoje é considerado maus tratos e até tortura era coisa corriqueira, como se ajoelhar por horas no milho até sangrar ou as temidas palmatórias, que a criança nem escrevia no outro dia com as mãos inchadas e outras maneiras de disciplinar que incluíam dor e humilhação. Algumas vezes ainda os próprios pais tiravam as crianças das escolas para não passar por tamanhos absurdos, tiravam por não ter a quem reclamar, não existia lei para punir os educadores.

A educação vinculada à saúde no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) tinha por objetivo educar a população pobre para a saúde. O governo, tendo como ministro Gustavo Capanema Filho (1934-1945), chefe da pasta do Mesp, salientava a importância de acrescentar nas reformas políticas a educação sanitária. Desprotegida pelas políticas públicas a população pobre enfrentava variados problemas de saúde. As pessoas de baixa renda da cidade recorriam aos hospitais de caridade mantidos pela Igreja e as que moravam na zona rural não tinham acesso ao atendimento médico.

As elites brasileiras acreditavam que as reformas civilizariam a classe subalterna e que esta passaria a cuidar melhor da sua saúde. As medidas tornariam a populações negra, indígena e sertaneja menos ignorantes. Elas aprenderiam a se alimentar, acabariam com os vícios e não seriam vítimas das doenças de grande incidência na época – malária, febre amarela, lepra, varíola, tuberculose, peste bubônica etc. Dentro dessa visão raciologista e eurocêntrica, em 1941 houve intensificação dos serviços de saúde e instituíram-se os serviços nacionais de combate às variadas doenças.

As campanhas sanitárias nacionais desenvolviam ações de saneamento principalmente nos núcleos urbanos, onde havia a circulação das mercadorias exportáveis. O governo brasileiro se conveniou com as organizações internacionais e fortaleceu as campanhas nacionais de saúde. Para garantir a produção de borracha, ferro e manganês, por exemplo, o Brasil fez convênio com a Fundação

Rockefeller, dos Estados Unidos, visando a ações contra a malária e a febre amarela. Na pasta da saúde o governo criou o Serviço Nacional de Educação Sanitária (SNES).

> O SNES era o órgão federal encarregado de elaborar e supervisionar atividades destinadas especificamente à educação em saúde. O SNES deveria também articular-se com outros serviços e organizações estatais, paraestatais e privadas. Os órgãos de educação sanitária teriam como prioridade a proteção da criança, a alimentação pública e a tuberculose, um dos problemas mais graves da época [...]
>
> Foi um momento em que a saúde passou a ser vista como uma questão pedagógica, tão importante como a alfabetização. A higiene era o conceito central que orientava as políticas no setor, contribuindo para o fortalecimento de práticas preventivas. Esse modelo atravessou as décadas de 1930, 40 e 50, e perdurou até mesmo depois de 1953, quando foi criado o Ministério da Saúde e as pastas da educação e saúde se separaram, depois de 23 anos sob o mesmo comando (BATALHA; SOARES, 2007).

As condições para manutenção de saúde da população pobre eram péssimas. Não havia água tratada e encanada, rede de esgoto sanitário, banheiros desapropriados. Soma-se a isso o não-acesso ao alimento saudável. As campanhas ignoravam essa situação e tentavam difundir o comportamento sadio. As propagandas sobre higiene e alimentação não consideravam a realidade de privações. Os exemplos para aquisição de novos comportamentos alimentares e hábitos de higiene eram demonstrados a partir de uma realidade da classe média.

> O objetivo imediato da propaganda realizada era persuadir as classes subalternas de que a ideologia dominante, tal como objetivada na organização e estruturação do Estado e nas diretrizes propostas e implementadas, correspondiam [*sic!*] aos seus interesses e mais aos interesses gerais da "nação" (GARCIA, © 1999, 2005, p 102).

No campo da educação para saúde as propagandas provocavam sentimentos de culpa nas pessoas pobres. Elas acabavam se sentindo responsáveis pela propagação das doenças. As mensagens "campanhistas" fortaleciam as discriminações e os preconceitos de raça, classe e gênero.

O fracasso da educação devia-se em grande parte à falta de acesso. Poucas crianças eram matriculadas nas escolas. Alunos/as não conseguiam manter-se matriculados/as. O resultado do ensino não era eficiente.

> A taxa de alfabetização das crianças – a julgar pelos comentários dos inspetores – também era muito pequena (em 1928, depois de um ano de atividades escolares, apenas 43% dos alunos foram

> considerados alfabetizados, ainda que 60% dos alunos tenham sido aprovados; em 1931, dos 34 alunos presentes ao exame, 20 foram reprovados; em 1932 registra-se 47,2% de alfabetização e 73,6% de promoção; em junho de 1937 o inspetor anota que 45% ainda não sabem assinar o nome e 62% não reconhecem letra de forma, afirmando esperar, até a data dos exames, um total de 75% de alfabetização e promoção, uma porcentagem que nunca foi atingida pela escola nos seus vinte anos de funcionamento) (GARNICA, 2011, p.77).

As crianças pobres trabalhavam geralmente nas lavouras, para ajudar nas despesas domésticas e abandonavam os estudos, mas o discurso da igualdade de oportunidades era mantido na educação da Era Vargas. Em épocas de colheitas, a maioria das crianças desaparecia das escolas. Havia ida e vinda de alunos/as nos espaços escolares e a organização das escolas rurais, onde estava a maioria da classe popular, recebiam a mesma instrução da escola da cidade. Isso se dava desde as exigências do severo padrão de uniformes, higiene do corpo, organização do espaço, meses do ano letivo e conteúdo exigido. Diante de toda essa situação, o pobre era culpabilizado, acusado de não entender a importância da escola para si e para suas crianças. “A imposição dos ideais republicanos demandou violências de várias naturezas, a começar pelas físicas” (GARNICA, 2011, p.84). Nos relatos de Márcia sobre a educação de sua mãe vemos a dor das crianças e adolescentes ao tentar frequentar uma escola.

O Movimento Escola Nova, inspirado em John Dewey, tornou-se forte na Europa na década de 1920. Sob a concepção do humanismo, almejava-se uma sociedade modernizada, democrática e industrializada. A indústria, que se intensificou no século XIX na Europa e nos Estados Unidos, fomentada com mais rigor no Brasil da primeira metade do século XX, traria para o povo liberdade, conforto, integração das nações, aumentaria a produção do/a trabalhador/a e facilitaria a vida. O homem e a mulher modernos deveriam compreender que há progresso na sociedade industrializada. Deveriam ser conscientes, livres, capazes de resolver problemas e dinamizar o meio ambiente. Sendo assim, a escola poderia refletir e dar prosseguimento às transformações que vinham ocorrendo na sociedade. Oposta à tradicional, na proposta pedagógica da Escola Nova a instituição escolar não deveria ser somente transmissora de conteúdos. O/a aluno/a precisaria aprender a aprender. Era então imprescindível dinamizar, democratizar o

ensino e valorizar a pessoa. Deveria ser respeitado o interesse do/a educando/a, porque ele era o sujeito, o centro da educação.

O capitalismo industrial, no século XX, precisava de pessoas com conhecimento de novas ciências e técnicas criativas, estimuladas para as descobertas autônomas, a fim de desenvolver a tecnologia. Baseada nesses princípios, a educação

centrada no/a aluno/a favorecia essa iniciativa, surgindo certa exaltação à individualidade. “Os princípios que regulam a conduta têm de ser refeitos à luz dessa nova realidade. Tenhamos coragem de refazê-los, fundando a moral nas mesmas bases experimentais que permitiram o progresso de todas as demais ciências” (TEIXEIRA, 1968, p. 131).

Nessa proposta os/as educadores/as traçaram o novo perfil do/a aluno/a. Transformaram os ambientes escolares em minilaboratórios de experimentações. A disciplina não se resumia à obediência de antes. A sala de aula poderia ser barulhenta, movimentada, alegre e sem pressões, pois era importante que os interesses dos alunos estivessem em primeiro lugar. “Podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletimos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável” (TEIXEIRA, 1968, p.36). Mesmo com todos os movimentos de defesa da educação como direito de todos/as, o direito declarado à educação na ***Constituição*** de 1934 estava longe de garantir a universalidade da educação.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, de 1934 a 1945, promoveu variadas reformas do ensino secundário e universitário. Pelas leis orgânicas do ensino, as reformas do ministro Capanema foram realizadas pela criação do ensino industrial, a partir da fundação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); reforma do ensino comercial; e divisão do ensino secundário em ginasial com quatro anos de duração e colegial com três anos. Observamos que as reformas de Capanema estabeleceram socialmente uma divisão, um ensino primário e ginasial nos colégios, curso superior universitário frequentado pela elite brasileira e curso profissionalizante voltado à classe popular. O Estado estabeleceu parcerias com os empresários para a realização do ensino profissionalizante.

Durante o Governo Provisório, após o Estado Novo, a Lei Orgânica do Ensino reestruturou o ensino primário nacional que proporcionaria a defesa da saúde, iniciação cultural e trabalho, virtudes cívicas, morais e desenvolvimento da personalidade infantil. O ensino foi determinado como Primário Fundamental para crianças de 7 a 12 anos de idade; e primário supletivo para adolescentes e adultos. A reforma previu o ensino normal para a formação de professores/as e ingresso destes/as na Faculdade de Filosofia. Para melhorar o ensino profissional criou-se o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); e reestruturou-se o ensino agrícola.

Para a ***Constituição Federal*** de 1946 a educação é direito de todos. A ***Carta*** acolheu princípios de liberdade e ideais de solidariedade; o ensino primário ficou obrigatório e gratuito para todos; as empresas industriais, comerciais e agrícolas, onde trabalhavam mais de cem pessoas, deveriam proporcionar ensino primário gratuito aos/às funcionários/as à suas crianças; o sistema federal de ensino tornou-se supletivo; a escola podia adotar o ensino religioso de acordo com o credo do/a educando/a; e houve liberdade de cátedra. A ***Constituição*** estabeleceu que "anualmente, a União aplicaria nunca menos de dez por cento, e os estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 169). A ***Carta*** de 1946 também prezou pela criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior; e determinou que "as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público" (BRASIL, art. 175).

A ***Constituição*** de 1946 é essencialmente parecida com a de 1934. Na ***Carta*** de 1946 constavam princípios democráticos previsto pela elite intelectual, já que a população em geral não teve ampla participação na construção do texto. Boa parte das reivindicações dos/as escolas-novistas foi contemplada pela ***Constituição*** de 1946. Porém, a Constituição de 1946 determina ser a União a estabelecer a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Em 1947 o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, nomeou a Comissão que elaborou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Com a coordenação do educador Lourenço Filho, os trabalhos foram organizados nas subcomissões referentes às

questões do ensino primário, do ensino médio e do superior. A Comissão enviou o projeto da LDB para o Congresso Nacional no ano seguinte. No parlamento federal o projeto tramitou por 13 anos.

Enquanto o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permaneceu no Congresso, ele recebeu algumas contendas da Comissão de Educação e Cultura ligadas às anotações contraditórias das propostas constitucionais e depois sucederam muitos debates. Em 1957 reiniciou-se a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No final de 1958 o deputado Carlos Lacerda enviou à Comissão de Educação e Cultura um substitutivo propondo a privatização do ensino brasileiro. Nesse caso, alunos/as pobres e ricos/as frequentariam as escolas particulares. O governo ofereceria bolsa de estudo para os/as educandos/as pobres. Pais, mães e outros responsáveis escolheriam o ensino que avaliassem ser adequado para suas crianças e adolescentes. Lacerda ao defender os interesses das escolas privadas demarcava posição conservadora combatida pelos/as escolas-novistas. A Igreja Católica, interessada na privatização da educação, se declarou contra o ensino público, argumentando que a escola desenvolvia um ensino precário em relação às necessidades da alma.

O Movimento em Defesa da Escola Pública, articulado no processo da construção da LDB, elaborou em 1959 um manifesto, assinado por 189 intelectuais e educadores/as, rebatendo as ideias da antiescola pública.

> A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela disfarça-se com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve històricamente ligado o progresso da educação pública. Mas, continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar,

> com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d’O Estado de S. Paulo)” estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais [...]. (AZEVEDO et al., 2010, p. 78-79).

A LDB (Lei n. 4.024) foi aprovada em 1961. Nela o ensino brasileiro coube à família e às escolas pública e privada. O ensino privado permaneceu sem restrições.

> TÍTULO II
>
> Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
>
> Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.
>
> Art. 3º O direito à educação é assegurado:
>
> I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
>
> II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.
>
> TÍTULO III
>
> Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.
>
> Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados (BRASIL,1961).

Antes e depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontramos respeitáveis movimentos favoráveis a democratização da educação. A organização da escola-classe e escola-parque do Centro Popular de Educação, fundado na cidade de Salvador, em 1950, por Anísio Teixeira; o desenvolvimento da pedagogia construtivista com base nos estudos científicos de Jean Piaget, encampado pelo educador Lauro de Oliveira Lima, em 1952, em Fortaleza. Com a criação do Ministério da Saúde em 1953, desvincula-se a Educação, surgindo o

MEC (Ministério da Educação e Cultura). Também lançou-se a Cades (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) e foi criado o Comitê Brasileiro da Omep (Organização Nacional para a Educação Infantil). Tudo isso em 1953.

A campanha de alfabetização iniciada em 1961, pensada por Paulo Freire, em Pernambuco, propunha alfabetizar em 40 dias adultos/as analfabetos/as. Instituem-se, em 1962, o CFE (Conselho Federal de Educação), em cumprimento ao artigo 9º da LDB, e os conselhos estaduais de educação. Ainda em 1962, referenciado em Paulo Freire, ocorrem as formulações do Plano Nacional de Educação e do Programa Nacional de Alfabetização, ambos do MEC. Em 1963 foi realizado o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em Recife.

O golpe militar de 1964, no plano oficial, eliminou qualquer processo de democratização no Brasil. Na educação nos deparamos com a extinção do Plano Nacional de Alfabetização e com as invasões de universidades por tropas militares, incendiando os espaços de mobilização estudantis e dos/as docentes. A UNE (União Nacional dos Estudantes) foi colocada na ilegalidade. Houve proibição de manifestações dos/as educadores/as e cassação de professores/as ligados/as à educação popular.

> Mas, evidentemente, as atitudes do novo governo não poderiam se resumir à inviabilização do que vinha sendo tentado até então. Rapidamente o governo deveria também a tomar iniciativas de criação/aprovação de um outro ordenamento legal das atividades educacionais em seus diferentes níveis, ordenamento legal este já expressando as novas determinações político-econômicas a serem generalizadas e consolidadas (SANTOS, 2003, p.190).

Em cumprimento à ***Constituição*** de 1946 e à LDB de 1961, de acordo com a Lei 4.440 de 27 de outubro de 1964, regulamentada pelo Decreto n. 55.551, de 12 de janeiro de 1965, alterado pelo Decreto n. 58.093, de 28 de março de 1966, o governo militar estabeleceu que as empresas vinculadas à Previdência Social fossem obrigadas a contribuir mensalmente com *o salário-educação*. Sob os pressupostos teóricos do capital humano e tecnicista, o Estado ditatorial criou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1970, com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha alfabetização funcional de jovens e adultos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi extinto em 1985 e substituído pelo projeto Educar. Em meio às vastas leis e reformas realizadas pelo governo militar, destacamos a aprovação da Lei 5.540, em 28 de

novembro de 1968, que delineou o ensino superior, e a Lei n. 5.692/1971 que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus. As mudanças ocorridas no ensino superior instituíram o curso básico, eliminaram os sistemas de cátedras e introduziram a organização departamental e matrícula por disciplina. Além do ensino profissional, a Lei 5.540/1968 versou sobre os ciclos básicos.

> *Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.*
>
> *§ 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.*
>
> *§ 2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos* [grifo nosso] (BRASIL, 1968).

A Lei n. 9.394 de 1996 revogou o artigo e os parágrafos acima.

Num ideário economicista, mesmo com estrutura precária, o regime autoritário tomou medidas de expansão universitária e assim acrescentou maior número de vagas. Essas medidas tiveram a intenção de diminuir parte das pressões da UNE que reivindicava mais universidades no Brasil. Ao mesmo tempo em que o governo criou universidades em boa parte do país, adotou-se o sistema de vestibular classificatório com nota máxima inibindo a entrada de candidatos/as aprovados/as com média mínima, mas sem vagas para estudar na universidade. Vale salientar que a lei 5.540/1968 foi concebida dentro do acordo MEC/Usaid (United States Agency for International Development) e precedeu o AI-5, sendo assim ela não poderia representar qualquer processo de democratização na educação brasileira almejada pela UNE. O máximo que esse período de grande repressão poderia conseguir era autoformatar a educação num sistema teórico-crítico-reprodutivista. Os/as especialistas do MEC/Usaid estavam incumbidos/as de pensar um sistema educacional que levasse o país ao desenvolvimento sob os ordenamentos militares. Num clima de medo devido às extremas violências contra as pessoas que discordavam das políticas militares, a UNE denunciava e protestava tais posturas. “Com muito esforço o então deputado Márcio Moreira Alves conseguiu publicar em 1968 o livro *Beabá dos MEC/USAID* tornando público o conteúdo dos projetos em andamento” (SANTOS, 2003, p.190).

Em seguida, o governo ditatorial modificou o ensino fundamental e o médio. Com a Lei 5.692/1971, aumentaram-se os anos de escolarização obrigatória de quatro para oito anos para as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, eliminaram-se os exames para entrar no ginásio e tornou o segundo grau profissionalizante. O ensino de 1º e 2º graus objetivava a qualificação profissional e o desenvolvimento do patriotismo para o país crescer economicamente. A partir da 5.692/1971 o Conselho Federal de Educação fixava o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo os objetivos e conteúdos. Em cumprimento à LDB, em 1978, a Portaria n. 505 do Ministério da Educação e Cultura aprovou as diretrizes básicas para o ensino de Moral e Cívica no 1º e 2º graus e Estudos dos Problemas Brasileiros nos cursos universitários.

A educação instituída no regime militar se fechou contra aos direitos humanos. Sob duras condições, educadores/as e estudantes não deixaram de articular ações a favor da democratização da educação. Somente a UnB (Universidade de Brasília) sofreu três invasões violentas pela polícia. Muitos/as alunos/as e professores/as foram presos/as e torturados/as até a morte. A UNE, aliada aos/às educadores/as sob a ditadura, não deixou de mostrar a importância da autonomia universitária e reivindicar boa qualidade do ensino primário e secundário. O professor Paulo Freire, exilado no Chile, de 1964 a 1969, escreveu os livros ***Educação como prática da liberdade*** (1967) e ***Pedagogia do oprimido*** (1968). A resistência à ditadura foi uma plena luta em favor dos direitos humanos. Em 1985 encerra-se oficialmente o período da ditadura militar e se reinicia um novo processo de democratização do país.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 e, como já vimos no capítulo I, o processo de construção dessa Carta tornou-se um importante exercício da prática democrática brasileira. Na educação não foi diferente. Nos 18 meses de discussões, na Constituinte, educadores/as e educando/as participaram ativamente da elaboração das emendas constitucionais. Com a promulgação da Constituição pós-ditadura, a educação passa a ser um direito essencial para a população. Nela foram também estabelecidos direitos sociais como saúde, moradia, segurança, previdência social, trabalho e outros. Os direitos econômicos, sociais e políticos passaram a ser regulamentados juridicamente.

> Nesse sentido, o Brasil dá adesão à modernidade, que se marca pela ideia de direitos universais do homem, cuja essência igualitária na vida e na liberdade deve ser reconhecida pelo direito positivo. Mesmo que não efetivado em parte ou no seu todo, esse princípio exprime uma vontade e uma determinação cuja cultura deve ser cultivada em vista de sua realização. E a afirmação desse princípio não deixa de ser um instrumento de denúncia em casos nos quais seja violado (CURY, 2009, p. 23).

Diz o artigo 205 da Carta Constitucional de 1988 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O artigo 208 detalha o direito à educação. O dever do Estado para com a educação será concretizado mediante a garantia do:

> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
>
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
>
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
>
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p.138).

Na ***Carta***, “inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores” (OLIVEIRA, 1998, p.62). As creches e a educação infantil, as pessoas portadoras de necessidades especiais, crianças e adolescentes fora da idade escolar passaram a ser asseguradas pelo texto constitucional. A obrigatoriedade, a gratuidade e a oferta tornaram responsabilidade do Estado. O não-cumprimento desses deveres cabe sanções judiciais aos/as governantes.

A ***Constituição*** de 1988 encorpou conteúdos fundamentais para os direitos humanos. Mas, o Brasil continua enfrentando a falta de efetividade dos direitos humanos. “Mesmo com as desigualdades gritantes e com o número de pessoas vivendo na pobreza, o Brasil não consegue ultrapassar a igualdade formal — garantida pelo estado liberal — e alcançar uma igualdade material almejada pelo modelo normativo adotado pela Constituição de 1988” (BARACHO; MAIA, 2007, p. 54). A positivação da educação como um direito ainda nos leva às longas pelejas que implicam a refuta das ações posicionadas pelo mercado neoliberal no setor educacional e na vigilância para que ela aconteça na prática, fazendo que o Estado cumpra seu dever constitucional.

Na consolidação da educação como direito é imprescindível que o princípio da igualdade formal não seja uma bandeira educacional. Podemos, cada vez mais, aprimorar o olhar para que as diferenças e a equidade estejam presentes nas políticas de educação. A educação como direito fundamental não pode nunca ser privilégio de uns/umas e exclusão de outros/as. Sendo assim, combater as desigualdades e a discriminação é um caminho que temos muito ainda que trilhar.

> A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos (CURY, 2008, p.300).

O direito fundamental à educação representa a intensificação da democracia. Trata-se da possibilidade da não-negação do direito ao saber, da não-exclusão do/a cidadão/ã em favor das construções e participação do todo social. Num estado totalitário o acesso à instrução fica na mão de poucos/as, daqueles/as que são considerados aptos/as a contribuir com a sociedade vigente, enquanto os/as Outros/as são largados/as à ignorância. É por isso que destacamos a necessidade de constantes acompanhamentos para que esse tipo de atitude não permaneça na educação brasileira.

> A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a

> educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, p.296).

A educação é um bem que deve alcançar a mais distante comunidade, ou a mais próxima, já que encontramos na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, bisavôs/ós, avôs/ós, mãe/pai e crianças de 9 a 12 anos sem certidão de nascimento e sem nunca na vida terem frequentado a escola. São esses cuidados que devemos ter. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tem como princípios e fins que a educação nacional, enquanto dever do Estado e da família, baseada na liberdade e solidariedade, objetiva o pleno desenvolvimento dos/as educandos/as incluindo assim o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Entra no texto da educação brasileira a demanda de garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mas, se é princípio que todos tenham direito à educação, como então que deparamos com situações tão gritantes de falta do acesso à escola?

> O discurso dominante sobre educação situa a sua possível importância na contribuição para o desenvolvimento econômico, e não para o desenvolvimento da cidadania e da participação política na sociedade democrática. Este ponto é crucial, pois, como o discurso da cidadania tem como fundamento último a igualdade de todos perante a lei, seu universo é a totalidade da população. Nesta medida a idéia de "educação para a cidadania" só tem sentido se for para todos indiscriminadamente. A concepção de educação para o desenvolvimento econômico pode ser para todos ou não, dependendo da funcionalidade que venha a ter em vista dos requisitos de mão-de-obra determinados pelo mercado de trabalho. Aqui, o fundamental é que a educação forneça, ao mercado, mão-de-obra adequadamente qualificada. A polaridade quantidade-qualidade tem, em educação, significados distintos para cada uma destas duas concepções. Devido, até mesmo, a uma tradição histórica do discurso da educação para todos, no plano jurídico não é possível defender-se que a educação, pelo menos a elementar, não deva ser para todos (OLIVEIRA, 1999, p. 71).

As leituras sobre os artifícios ideológicos são importantes para que pensemos e construamos a educação que queremos. Observamos a violência da política educacional do Estado por meio da minimização e limitação dos direitos do povo, restringindo o processo de cidadania das classes populares quando não se garante de fato educação de qualidade para todos/as. Deparamos com uma imensa demanda de jovens que terminaram o ensino médio e ficam à deriva no mundo do trabalho. Os que conseguem emprego ganham um salário mínimo, não conseguem entrar nas universidades públicas porque o ensino que receberam nas escolas públicas não foi de qualidade. O país não deu ainda resposta satisfatória para a

problemática do ensino superior. Do ponto de vista geral, mesmo com a visão sob o princípio da igualdade formal, as necessidades de acesso à educação se ampliaram desde 1996 e exigem cuidados imediatos.

> No conjunto, tais análises e resultados não hesitam em contrastar a luta entre o velho e o novo tal como uma modernidade na economia e uma desigualdade social presa em formas autocráticas, autoritárias de mando político. A chamada à modernização conservadora permitia o avanço econômico pela manutenção de formas arcaicas de poder e cuja reiteração e repetição tornam uma tragédia essa invasão do passado nas realidades presentes (CURY, 2008, p.296-297).

Os prélios por direitos sempre surgirão porque os direitos humanos são históricos e sempre temos novas necessidades para que a nossa vida seja minimamente boa.

> Observamos, assim, que cada direito, uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos e que essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida. Podemos, então, dizer que as declarações de direitos afirmam mais do que a ordem estabelecida permite e afirmam menos do que os direitos exigem, e essa discrepância abre uma brecha para pensarmos a dimensão democrática dos direitos (CHAUI).

No meio dessas lutas cabe o pleito da conscientização, pois o povo precisa se perceber sujeito de direito, ser pleno de poder e exercer seu papel de mandatário da sociedade, para que a democracia se configure de fato.

Foi contra os processos hegemônicos, cujos fins eram destinados a benefícios individuais e monetários, que se deram os avanços na construção histórica dos direitos humanos. Vemos neles a proteção dos direitos individuais e da liberdade (apelo da Revolução Francesa, 1789) que limitaram ações abusivas do Estado contra o/a cidadão/ã. Os direitos catalogados principalmente pelos/as trabalhadores/as, a partir da Revolução Industrial, buscaram as implementações de políticas públicas asseguradas pelo Estado. Esses direitos destinaram-se (e vêm se destinando) à proteção social, econômica e cultural, prezando pela implementação de políticas distributivas, regulação do mercado e transferência de renda. As constantes investigações dos direitos transindividuais ou difusos se atentam para o fortalecimento dos poderes institucionais, incluindo o poder jurídico destinado ao povo, e para a defesa de um meio ambiente saudável. Esses direitos são conhecidos como protetores dos interesses pós-materiais. Nesse caso, o empenho dos direitos humanos tem como escopo o direito à

diversidade, à genética e à informação. Com toda essa edificação de direitos, sua universalidade e indivisibilidade correm risco quando deparamos com vulnerabilidades de trabalhadores/as e exclusão mundo afora. Repetimos que boa parte das dificuldades de efetividade dos direitos humanos entrelaça na matriz econômica delineada por meio do sistema produtivo liberal. As conquistas dos direitos humanos aconteceram devido às forças contra a exclusão. Parte dos problemas de efetividade dos direitos humanos acontece porque

> seus valores básicos – liberdades públicas, igualdade substantiva e afirmação dos interesses *pós-materiais* – colidem frontalmente com os imperativos categóricos da transnacionalização dos mercados, dos quais se destacam a eficácia, a produtividade e a competitividade. O cálculo econômico e a razão produtiva, em outras palavras, revelam-se potencialmente incompatíveis com os princípios básicos de convivência e sociabilidade no âmbito de formas organizacionais e institucionais dotadas de um mínimo de legitimidade jurídica e equilíbrio social (FARIAS, 1997, p. 49).

Travamos uma *luta por direitos* mundial. Se de um lado a globalização veta direitos fundamentais, por outro as populações gritam por eles e assim se constituem as jurisprudências essenciais no projeto de consolidação dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos zela, de forma mais ampla, pelo desenvolvimento das necessidades fundamentais da existência humana e pela proteção e preservação mundial da dignidade. São direitos essenciais direcionados à promoção da vida. Neles deve ser consolidada a visão integral e inseparável dos direitos humanos referentes aos aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Mediada pela crença de que o ser humano é pessoa de direito, surgem no Brasil a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), estabelecendo a educação como direito universal de todos/as.

O PNE é revisto a cada 10 anos e nele já percebemos uma linguagem diferenciada do princípio da igualdade formal tão almejada pelo direito moderno. Para o decênio 2011-2020 (com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da ***Constituição***), são propostos como diretrizes:

> I - erradicação do analfabetismo;
>
> II - universalização do atendimento escolar;
>
> III - superação das desigualdades educacionais;
>
> IV - melhoria da qualidade do ensino;
>
> V - formação para o trabalho;

> VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
>
> VII - promoção humanística, científica e tecnológica do país;
>
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
>
> IX - valorização dos profissionais da educação; e
>
> X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (ABREU; CORDIOLLI, 2011, p.19).

A superação das desigualdades não somente regionais e a difusão dos princípios de equidade, do respeito à diversidade e da gestão democrática da educação são pontos fundamentais para a evolução da democracia brasileira. Numa educação participante de princípios liberais como a brasileira, poderíamos afirmar que isso seria uma forma socorrista de garantir direitos.

> As práticas socorristas e pontuais são aquelas que se lembram de direitos humanos quando alguma tragédia assolou alguém ou um grupo social. É claro que os direitos humanos precisam estar presentes nessas situações, mas não só. Essa postura prática esquece-se de que os direitos humanos dizem respeito ao conjunto das condições de vida, inclusive e especialmente à criação de condições para que sejam evitadas as violações e a vida das pessoas seja promovida ao máximo, sem admitir retrocessos (CARBONARI, 2009, p.155).

A afirmação acima não tem tanta relevância porque conhecemos a história de luta de educadores/as brasileiros/as e suas organizações em prol de uma educação não-elitista e contra uma visão mercadológica liberal. A pressão exercida pelos/as educadores/as para que o Estado venha atender as necessidades educacionais da população brasileira são históricas. As conquistas educacionais devem muito às suas não-omissões profissional, política e social. A educação como instrumento de luta vem fazendo com as classes populares tenham cada vez mais acesso à educação. A não-neutralidade desses/as educadores/as ajuda a transformar as estruturas opressivas das políticas brasileiras.

4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A consagração dos direitos humanos permanece ainda sem grande foco no Brasil. A população brasileira liga os direitos humanos a uma construção ideológica da classe dominante. Quando argumentamos em defesa dos direitos humanos, a

maioria das pessoas relata-nos que os direitos humanos se relacionam à defesa de "bandidos". Em geral, as pessoas argumentam que "os 'bandidos' existem porque há direitos humanos a favor deles." Essa visão maniqueísta gera repúdio aos direitos humanos por parte da população. O povo não se sente sujeito de direitos porque ainda não sabe o verdadeiro significado dos direitos humanos, da importância e muito menos que necessita deles para ter vida digna. Existe concepção diferenciada dos direitos humanos.

> É possível distinguir pelo menos dois grandes enfoques.
>
> O primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes, centrados na participação nas eleições. [...].
>
> O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados (CANDAU, 2007, p. 407-408).

Educar pessoas para que os direitos humanos se realizem, pressupõe levá-las à compreensão do que são esses direitos e ao mesmo tempo mediar para que elas se conscientizem da sua importância. A educação em direitos humanos visa

> à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2003, p.309).

A defesa de uma educação contra-hegemônica em direitos humanos no Brasil, fora da instituição escolar, sempre esteve inclusa como ideário e construção por boa parte da população. Ocorreram (e ocorrem) movimentos contra a escravidão do povo negro, pelos direitos trabalhistas defendidos pela esquerda, quando a direita, com seu projeto de política desenvolvimentista,[20] planejava o

[20] Emir Sader (2007, p. 76) contextualiza que "o desenvolvimento industrial requeria mão-de-obra qualificada, mercado interno de consumo, um Estado que o protegesse da competição predatória dos grandes monopólios internacionais e fornecesse créditos para os investimentos. Este programa

desenvolvimento econômico do país. Entre as ações políticas, sociais e econômicas protagonizadas na história do Brasil contemporâneo estão as seguintes:

- a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), com suas demandas de luta durante a ditadura de Vargas e contra a ditadura militar depois do golpe de 1964;

- os fortes movimentos de professores/as e sindicais pela educação brasileira e na luta de classe;

- as demarcações políticas das organizações populares durante o governo do presidente João Goulart, de 1961 a 1964;

- a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) referente ao direito do trabalho e o direito processual do trabalho, em 1943;

- as lutas pró-previdência social, pelo direito de votar, pelos direitos das mulheres, das populações indígena e negra;

- a articulação do movimento social, que resultou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); e

- os movimentos pela terra, moradia e anti-homofobia – enfim, os grandes movimentos travados a favor dos direitos políticos, econômicos, sociais e da democracia no Brasil.

No campo jurídico internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a ***Constituição*** de 1988, no plano nacional, demarcaram com contundência a positivação dos direitos humanos e consequentemente o reconhecimento da educação em direitos humanos. A ***Carta*** brasileira de 1988 se beneficiou com a Declaração Universal e outras jurisprudências internacionais. Para a educadora Roseli Fischmann (2009, p.164), as contribuições ocorreram num caminho de mão dupla, “porque a Constituição resultou de processos e desencadeou dinâmicas que, se puderam se valer do acúmulo internacional na compreensão jurídica e do sistema internacional de proteção dos direitos humanos, acabaram também por ter influência no campo internacional” (2009, p.159). A partir

---

contemplava interesses das classes médias e dos trabalhadores sindicalizados, constituindo a base da grande aliança social que dava sustentação aos governos desde 1930 a 1964.”

do momento em que o Brasil participa do pacto internacional dos direitos humanos, internamente poderia ativar as lutas por garantias de um país mais justo.

> A Constituição teve como característica resultar de processo de lutas e reivindicações que mobilizaram a sociedade civil organizada em oposição à ditadura. O recurso aos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos foi fundamental e muitas vezes crucial tanto para invocar direitos cujo respeito se tinha como evidentes, denunciando assim o arbítrio, como para garantir mesmo a vida dos ativistas que se envolveram no confronto direto com as forças da repressão – e, muitas vezes, nem esse recurso teve como evitar o pior. De certa forma, é como se os aspectos que, da complexa negociação, resultaram mais progressistas da Constituição de 1988 fossem já afiliados à Declaração Universal, direta ou indiretamente, gerando entre os dois documentos ligações indeléveis (FISCHMANN, 2009, p. 159).

Um dos marcos de ampliação das iniciativas da educação em direitos humanos no Brasil se deu com a participação, em 1985, da PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), além das organizações de direitos humanos Grupo Juristas Populares de Pernambuco e Comissão de Justiça e Paz do Estado de São Paulo, nos estudos do IIDH (Instituto Interamericano de Direitos Humanos da OEA na Costa Rica. A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o IIDH financiaram variadas atividades de educação em direitos humanos no Brasil.

Em 1993, com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena, o Ministério da Justiça, sob direção do ministro Maurício Corrêa e seus assessores, Pedro Demo e Roberto Ramos, coordenaram a agenda dos direitos humanos no país. Na pauta estabelecia-se o seguinte: o Estado brasileiro deveria reconhecer os mortos e desaparecidos políticos; a competência político-jurídica da Corte Interamericana de Direitos Humanos; o parlamento deveria votar uma lei retirando o foro privilegiado para os policiais militares em virtude de crimes contra civis; a tipificação do crime de tortura; defesa da reforma agrária; e sistemático trabalho de educação em direitos humanos para promover mudanças culturais de valorização e prática dos direitos humanos.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena norteou a Declaração e o Programa de Ação de Viena. Cento e setenta e um países afiançaram a internacionalização, universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos. De acordo com a Declaração, todos os direitos da pessoa humana são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Os países devem

considerar globalmente esses direitos, de forma justa, equitativa e com igual ênfase. A Declaração e o Programa de Ação de Viena/Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), nos itens II.D-79 e II.D-80, indica que

> os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal.
>
> A educação sobre direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos.

Em 1994, com a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, sem participação estatal, coordenada por Margarida Genevois, fomentaram-se e desenvolveram-se atividades voltadas para os direitos humanos nas instituições escolares. Destacamos também a articulação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que em 1986 promovia atividades curriculares de defesa e formação em direitos humanos. Em 1989 cria-se, na UFPB, a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão.

O I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (1997), organizado pela sociedade civil, deu passos importantes para que o tema se consagrasse como política. A participação do Estado naquela época era esporádica, porque educação em direitos humanos não estava no texto das políticas públicas como ações integradas.

> A primeira sistematização de uma educação em direitos humanos ocorreu em sintonia com as lutas de resistência aos diversos regimes ditatoriais na América Latina. Neste período, que entra pela década de 90 [século XX], a educação em direitos humanos privilegiou naturalmente o fortalecimento dos processos de transição democrática, promovendo temas como: democracia, liberdade, cidadania, diversidade..., enfim, os direitos políticos e civis, conhecidos como os direitos de 1ª geração (CARDOSO, 2009, p.1).

Foi em meio a essa necessidade que no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no final da década de 1990, criaram-se os *temas transversais*

dos ***Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)***. O MEC mostrou a preocupação em buscar saídas para a ruptura de questões que não possibilitam cidadania, dignidade e ressaltou a importância da ética nas nossas escolas.

> A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde (BRASIL,1997, p. 30).

Os *temas transversais* dos ***PCNs*** são documentos importantes para o trabalho com ética na escola. Eles podem ser os únicos documentos teóricos acessados por professores/as. Dão noção, orientam e possibilitam o início de discussão e de trabalho com a ética.

Com todas as críticas feitas aos ***Parâmetros***, mesmo sendo temas transversais e não princípio fundamental de trabalho, ou seja, a necessidade de construir ambiente ético, com projeto de trabalho em toda a escola, há de se considerar os ***PCNs*** importantes no processo da educação brasileira. Isso fica claro se compararmos as citações feitas do documento que regulamentava o ensino das disciplinas *Moral e Cívica* e *Estudos dos Problemas Brasileiros* na década de 1960 com as indicações do trabalho sobre ética na década de 1990. Nesse caso, se professores e professoras se embasam nos *temas transversais* como um dos componentes curriculares, isso pode ser um pequeno avanço para o ensino brasileiro.

Sabemos que os esforços para manter *todos na escola* e a formulação dos ***PCNs*** não representaram universalização e democratização do ensino. “Se a escola quiser ser fiel à sua origem e vocação democrática, ela terá de se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas” (SINGER, 1996, p.14). É cogente abrirmos possibilidades para contrapor as impossibilidades de conscientização defendidas por grupos hegemônicos. Saber o que se quer é logicamente procurar recursos para rejeitar o discurso renovado e demagógico do capitalismo. Propõe-se, com a nossa cultura popular, a libertação do povo. A escola pode, e muito, contribuir para esse processo. A cultura não será mumificada, como escreveu Antonio Gramsci, porque existirão nela elementos antiopressores.

Para construir a gestão da Secretaria Especial de Direitos Humanos no segundo mandato presidencial de Lula (2007-2010), o ministro Nilmário Miranda, reuniu os militantes dos movimentos sociais para ouvir seus anseios em relação aos direitos humanos no Brasil. A militante Margarida Genevois apresentou a necessidade de investimentos do governo na educação em direitos humanos. Surge assim a ideia de elaboração do PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), articulado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos e Ministério da Educação. Esse processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais com assessoria do Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A iniciativa teve o propósito de planejar a implementação de medidas de educação em direitos humanos, uma das diretrizes políticas centrais do governo federal. O PNEDH define ações educativas voltadas à defesa dos direitos humanos de grupos sociais específicos que ao longo da história brasileira foram excluídos da educação, como afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em 2006, o PNEDH é revisado e o governo lança o Comitê de Direitos Humanos, com a tarefa de mapear, articular e fomentar ações que promovam os valores dos direitos humanos em todos os níveis de educação. O comitê objetiva discutir a vinculação entre educação e direitos humanos. Com esse propósito busca socializar, entre as diversas secretarias ligadas ao MEC, as ações, mas, sobretudo, o que ocorre na sociedade envolvendo o tema. Na Secretaria de Educação Básica existe o programa Ética e Cidadania que visa a promover a criação, nas escolas, de fóruns que congreguem alunos/as, educadores/as e membros das comunidades para

discutir temas como ética, cidadania, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social.

O MEC promove ações educativas em direitos humanos que englobam a formação de profissionais e alunos/as sobre o tema, por meio de sua inserção nos currículos de todos os níveis e modalidades educacionais. Em parceria com o Movimento Nacional de Direitos Humanos, o ministério conta com um banco de dados de experiências de promoção de direitos humanos nas instituições de ensino superior, contendo informações sobre parcerias já existentes entre universidades e organizações da sociedade civil, cursos, projetos de extensão e de especialização, projetos e linhas de pesquisa em direitos humanos.

Mas, tratando-se da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, torna-se importante, no nosso entendimento, intensos cuidados com os/as adolescentes, jovens, adultos/as e crianças em idade de educação infantil. A universalização ainda está longe para esses grupos, seja na efetivação do acesso ou na permanência devido à má qualidade do ensino brasileiro.

Em relação ao ensino fundamental somente a garantia do acesso não banca a universalização. A exclusão interna da escola faz com que as crianças não consigam concluir esse nível de ensino. A defasagem, precariedade da escola e o currículo pouco cuidadoso contribuem para isso. A discussão

sobre a qualidade se dá pela má formação dos/as professores/as e ausência de um currículo voltado às necessidades das crianças.

Fazem parte da discussão para o alcance da universalização as especificidades de raça, gênero e orientação sexual. Como vimos no capitulo I, a população negra, indígena, as mulheres e os não-heterossexuais enfrentam discriminação e exclusão na sociedade. Deparamos com um currículo de grande densidade de preconceito, discriminação, ou seja, com fortes cargas de machismo, homofobia e racismo. São fatores que contribuem para o afastamento dos/as diferentes da "fôrma" escolar e educacional.

> A educação, como todas as outras formas de organização de um povo, não traz questões para o seu interior que não decorram da sociedade na qual está inserida. Por isso é importante localizar historicamente como o combate à discriminação, à intolerância, ao racismo e à xenofobia adentra o território da educação como uma questão fundamental dos tempos atuais (DIAS, 2007, p.68).

As pessoas diferentes requerem tratamentos diferenciados. A não-observação das especificidades é uma falha do todo educacional ou das políticas universalistas do país. Para alcançar a igualdade de direito é imprescindível que se considerem as necessidades específicas.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1999, p.6) reitera que a desigualdade fundamenta-se na integração social de quem está em situação de desvantagem. Já a exclusão**,** num processo hierárquico, está relacionada a quem está em situação inferiorizada. O universalismo pode assumir-se como *antidiferencialista*, que nega as diferenças, e *diferencialista*, que absolutiza as diferenças. Boaventura (1999, p. 61) diz que "temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza".

Das sociedades atuais emergem cuidados com esse *universalismo essencialista* que acabam sendo dispositivos ideológicos de luta contra as desigualdades e as exclusões. A equidade se constitui nesta base: tratar os/as desiguais com diferença, para aquisição da igualdade de direitos. Se não houver

equidade não podemos construir a democracia, nem que todos/as tenham acesso aos bens do país.

A educação e a escola democráticas podem considerar a diversidade cultural e construir, a partir dela, aspectos que amenizem as desigualdades raciais. Pois, além da pobreza, há outro diferencial, que é de raça e de gênero, o qual a escola deve considerar e propor debates que possibilitem o combate ao racismo e ao sexismo. “A questão central para as educadoras críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.)” (MCLAREN, 2000, p.70). Os aspectos dominantes não são somente os de classes. É preciso considerar que questões de raça e de gênero fazem parte da hegemonia. O processo econômico é respaldado pela ideologia sexista e racista. O controle e a construção do currículo passam pela dominação de classe, raça e gênero. Não dá para considerar somente as relações de classe numa sociedade racista e machista como a nossa.

É zeloso lembrar que os processos democráticos que estão hoje nas escolas foram conquistas de educadores/as que, sempre preocupados com uma melhor educação, precisavam garantir princípios de cooperação, participação e de tomada de decisão. Eles/elas historicamente traçaram o perfil de luta dentro da escola e oferecem importantes bases para um trabalho contra-hegemônico. Não compactuam com a ideia de que as desigualdades sejam naturais. Estabelecem estratégias de lutas contra a política normativa que enquadra os currículos no processo hegemônico estabelecido somente por uma classe, que é rica, branca, hétero e machista.

> Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o

> desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo (GIROUX; SIMON, 2002, p.95-96).

A pedagogia crítica valoriza a cultura popular e a luta contra a cultura dominante. Possibilita formulação de visão política. A pedagogia crítica é determinante na construção do conhecimento e da aprendizagem. Não reduz o ensino ao aspecto técnico-instrumental. O conhecimento é, portanto, determinado pela realidade concreta, ou seja, determina o que é importante ser aprendido, que conhecimento vale mais, o que significa saber algo, que direção devemos tomar e o que nos dignifica enquanto pessoas. “A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana” (GIROUX; SIMON, 2002, p.99).

É com essa atitude que cremos nas possibilidades de construir outra eticidade.[21] Paulo Freire nos auxiliou muito nisso. A indignação com o sistema de opressão, a raiva que Freire sentia em relação às injustiças a que são submetidos os “esfarrapados do mundo” (2004, p.31), sua luta contra a *educação bancária* e sobretudo para construção de uma pedagogia da resistência aos processos de opressão no Brasil e na América Latina são, sem dúvida, preocupações éticas e nos estabelecem bases para uma educação em direitos humanos.

A ética freiriana está justamente na construção teórico-prática visando à libertação dos/as oprimidos/as, excluídos/as. Paulo Freire acreditou em possibilidades de construir a lógica de uma ética universal do ser humano, que condena a exploração da força de trabalho e as atitudes racistas, fundamentalistas e sexistas. “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos” (2004, p.41).

No nosso entendimento, essa atitude é fundamentalmente ética e inseparável da prática política. É a crença de Freire numa práxis autêntica, que crie tensão em relação aos valores estabelecidos, que seja dotada de reflexão e ação, empenhada na transformação e na superação da sociedade opressora. “[...] Cabe [aos

[21] Dussel define eticidade como totalidade prática de um sistema estruturado de ações e relações sociais. “[...] É a totalidade concreta do mundo, do horizonte cultural” (2002, p. 633).

oprimidos] realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão [...]" (FREIRE, 2004, p.37-38). A educação como ato político, sem a pretensão de transformar a realidade sozinha, tem responsabilidade ética, afronta as práticas de exploração, discriminação de gênero, raça e classe – atitudes opressoras que levam à miséria. Essa educação torna-se libertadora. É compartilhando desse princípio que a pedagogia do oprimido implica dois momentos distintos.

> O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2004, p. 41).

Ao definir que o despertar da consciência crítica se dá com um processo educativo de conscientização, Paulo Freire nos deu parâmetros para uma educação em direitos humanos. Homens e mulheres só podem ser conscientes à medida que conhecem. O saber desperta o comprometimento com a própria realidade. A conscientização é formada quando se nota a percepção ingênua sobre a realidade. Tendo elementos para analisar as causas da opressão, as pessoas tornam-se conscientes, se responsabilizam pelo social e lutam pela transformação dessa realidade.

É por meio do entendimento de que a realidade é criação humana que se forma a práxis da luta: ação-conscientização-transformação-libertação. Inserindo-se criticamente na história, cidadãos e cidadãs transformam-se em sujeitos construtores e reconstrutores da realidade. Devemos entender como se estabelecem os processos de opressão e ter a noção de que podemos transformar essa realidade, dado que a sociedade é mutável.

Paulo Freire, que desde a década de 1970 denunciava a opressão capitalista e propunha a pedagogia do oprimido, admite que a participação de alunos/as numa relação dialógica acrescenta elementos para elaboração do conhecimento. A produção se dá através da articulação entre os saberes populares, crítico e científico, mediados pela experiência de mundo. A construção do conhecimento é coletiva, e esse conhecimento é relevante e significativo para alunos/as, educadores/as. A pedagogia crítica tem como princípio o respeito à identidade cultural dos/as alunos/as, a produção, apropriação do conhecimento relevante e

significativo, a compreensão e transformação da realidade. Também entende que ensinar é ensinar e aprender. Fomentando a participação, a criatividade, a curiosidade de educando/as, democratizando as relações escola/comunidade, valoriza-se a identidade do/a educador/a, além de valorizar a cultura popular.

A prática educativa pautada pela educação em direitos humanos exige autonomia, crítica, bom senso, convicção de mudanças, rejeição às discriminações. Enfim, tudo que leva à construção ética. Em Freire "o ato de educar é sempre um ato ético. Simplesmente não há como fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com os alunos" (STRECK; et al., 2004, p. 10).

O educar em direitos humanos não participa do ensino autoritário e elitista. A pessoa se compreende enquanto sujeito de direitos e é construtora de direitos. O cumprimento pedagógico dessa educação pode ser trabalhado de forma transversal, "[...] mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza 'temas geradores'. Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume, do ponto de vista psico-pedagógico, um construtivismo sociocultural" (CANDAU, 2007, p. 408). No desafio da educação em direitos humanos anotamos algumas considerações:

> • a interdisciplinaridade: não se pretende "uma nova disciplina", mas uma formação abrangente;
>
> • a compreensão da íntima relação entre direitos humanos e formas de participação no trabalho da escola: colaboração, respeito, pluralismo, responsabilidade, prestação de contas;
>
> • a constatação da presença ou ausência, de defesa ou de violação de quaisquer direitos no cotidiano escolar;
>
> • a realidade social, econômica, política e cultural do meio, como referencial básico;
>
> • a compreensão efetiva sobre a integralidade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais, seu contexto histórico, seu caráter público e reclamável (BENEVIDES, 2009).

Se conseguirmos caminhar nessa direção, proclamaremos uma realidade mais justa, protetora e produtora de direitos humanos. A orientação teórica, o pensar o ensino de direitos humanos com criatividade, a percepção do real e estudos nos são essenciais.

O filósofo Enrique Dussel proferiu no I Seminário de Educação em Direitos Humanos, na Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), agosto de 2010, que

os direitos garantidos pelas leis enunciam necessidades humanas. Mas não haverá um tipo de direito que valha para todas as épocas. Os direitos são válidos, porém, historicamente. Não é possível a existência de uma "lista de direitos perfeita" para todos os tempos e lugares. Por outro lado, sempre haverá vítimas do sistema que, por não terem participado das decisões políticas, ou seja, dos acordos que definem os direitos, serão excluídas.

Quando as vítimas se dão conta de que seus direitos não estão incluídos na lista dos direitos vigentes, elas rompem esse consenso. Surge o dissenso. O dissenso é o consenso crítico dos oprimidos que buscam um novo direito. Os novos direitos surgem da luta das vítimas. Todo novo direito passou por um tempo de ilegalidade e ilegitimidade. Os novos direitos inevitavelmente se chocam com o direito instituído, com a legitimidade vigente. Eles se instituem não pelo reconhecimento, mas pela luta. Assim, essa ilegitimidade dos novos direitos está na base da legitimidade do sistema futuro.

Os novos direitos nunca se decretam, nem se reconhecem. Os direitos se conquistam a partir do sofrimento da vítima, quando a vítima percebe que lutar pelo direito é melhor do que continuar sofrendo. É sob essas bases teóricas que trabalharemos o próximo capítulo: a ética da vida como fundamento para a educação em direitos humanos.

Capítulo 5

CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA ÉTICA DA VIDA

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2005, p.98).

A ideia de currículo escolar ultrapassa seu componente técnico do conjunto de conteúdo a ser estudado na escola. O currículo está permeado de noções políticas, culturais e sociais. Todo sistema educacional não está desvinculado da sociedade que se quer construir ou manter. O tipo de cidadão/ã que deseja educar faz parte desse propósito, por meio de investimento nos objetivos curriculares. Sendo assim o currículo não é neutro, desinteressado e a-histórico. Há nele um forte apelo ideológico. O currículo é delimitado pelas nossas crenças, desejos, noções que temos de mundo. Construímos currículo porque temos objetivos educacionais relacionado ao homem e à mulher que queremos formar na sociedade em que vivemos. De uma forma ou de outra, não estamos politicamente omissos, pois sempre propomos ou seguimos um currículo prescrito pelo Estado, ou pelo grupo de educadores/as. Qualquer ação pedagógica se orienta pelo currículo. Toda prática de pedagogia forma crianças, jovens e adultos/as para uma sociedade almejada. A sociedade que queremos tem a ver com o rumo que damos à educação, ambas são compatíveis com o currículo que trabalhamos nas escolas.

A educação em direitos humanos é pensada com o objetivo de criar uma cultura que assevera a dignidade humana e os direitos das pessoas na sociedade. Sob essa noção, o currículo tem o sentido de contribuir para que os seres humanos

se percebam como sujeito de direitos, atenciosos aos direitos e construtores de direitos humanos. Uma sociedade que protagoniza os direitos humanos consegue eliminar boa parte das opressões e exclusões que mundialmente a humanidade vem sofrendo. A alteridade e a percepção ética da vítima passam a ser procedimentos fundamentais nas relações entre as pessoas. Em lugar da indiferença temos o cuidado com o Outro. Boa parte dessa ética pode ser ensinada e aprendida na escola. "Da Cultura revolucionária libertadora surgirá uma nova cultura mundial, alternativa, muito mais rica do que a atual cultura imperial" (DUSSEL, 1977a, p. 102).

Nesse sentido, o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos é uma das ações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que objetiva fortalecer as ações educacionais em direitos humanos no Brasil. Segundo o MEC, essas práticas de educação promovem ações e instrumentos em favor da construção de uma cultura universal dos direitos humanos. No texto do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos consta que fomentar a educação em direitos humanos significa "informar e formar acerca de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos sociais em que vivemos". É fundamental que o prêmio seja um meio de incentivar "[...] processos metodológicos participativos e de construção coletiva da aprendizagem, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados que respeitem e valorizem as diferenças e, ao mesmo tempo, enfrentem as desigualdades".

Promovido pelo MEC, pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil, Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e pela Fundação SM, o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, teve sua primeira edição em 2008 e a segunda em 2010. É provável que o prêmio tenha duração mínima de dez anos. O concurso bienal apresenta propostas de educação em direitos humanos de todo o Brasil. Classificam-se as práticas educacionais pelas categorias enumeradas abaixo.

1 - **As Secretarias de Educação na Construção da Educação em Direitos Humanos** – Podem participar dessa categoria as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que desenvolvem propostas de Educação em Direitos Humanos nos

currículos da educação básica. São válidos também os documentos normativos que contemplam os direitos humanos em educação, como os planos estaduais e municipais de educação, orientações, resoluções, referenciais curriculares etc.

2 - **A Educação em Direitos Humanos na Escola** – Participam dessa categoria as escolas públicas e privadas de educação básica que desenvolveram ações pedagógicas e projetos político-pedagógicos de educação em direitos.

3 - **A Formação, a Pesquisa e a Extensão Universitária em Educação em Direitos Humanos** – Podem se inscrever nessa categoria as instituições de educação superior públicas e privadas que incluíram a educação em direitos humanos: nos currículos dos cursos de nível superior, pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, projetos de extensão universitária e processos de formação continuada de profissionais.

4 - **A Sociedade na Educação em Direitos Humanos** - Podem se inscrever as organizações não-governamentais, instituições sociais (sindicatos, igrejas, agremiações, grêmios, associações, movimentos e organizações sociais…), entidades civis, setores de educação e cultura, empresas públicas e privadas. São contempladas as experiências não-formais desenvolvidas no campo da educação em direitos humanos praticadas por profissionais ou voluntários da sociedade civil. Todas as propostas vencedoras receberam a premiação de R$ 15.000,00 (1º lugar) R$ 5.000,00 (2º lugar).

Na primeira edição do prêmio considerou-se que "[...] a mobilização social em torno da defesa e da garantia dos Direitos Humanos no Brasil tem-se dado em grande parte em função de iniciativas de indivíduos e organizações da sociedade civil, sendo necessário fortalecer as políticas públicas e o envolvimento do Estado em tais iniciativas". A segunda edição do prêmio valorizou as cinco áreas cobertas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: educação básica; educação superior; educação não-formal; mídia; e a formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Foi pensando na dinâmica do currículo da educação básica e em sua importância na formação inicial do/a cidadão/ã que contextualizamos a ética da vida junto aos projetos desenvolvidos nas instituições de educação básica. Analisamos sete projetos da categoria ***A Educação em Direitos***

Humanos na Escola que foram vivenciadas por alunos/as de escolas públicas e particulares. Fizemos um pequeno comentário de cada um deles.

1 - Congresso infantil "Criança: Vida". Rio Grande do Sul, 2008.

Há 17 anos, tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente como referência, o Colégio Metodista Americano, em Porto Alegre, desenvolve o Congresso Infantil "Criança: Vida". Todo ano, as turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental definem uma temática de direitos humanos a ser trabalhada. O Congresso contribui para a formação de um pensamento crítico, ético e solidário entre as crianças.

2 - Educação em direitos humanos - Convivendo com a diversidade. Taboão da Serra (SP), 2008.

A Escola Estadual Professora Julieta Caldas Ferraz mostra como uma instituição partiu do seu projeto político-pedagógico e trabalhou com a diversidade étnica, de gênero, religiosa e sexual. Enfocou o respeito ao/à deficiente físico/a. Desde 2004, a escola realiza fóruns anuais, conferências, mostras etc. Essas ações geraram a criação do Grupo Estudantil contra a Discriminação, que se reúne às quartas-feiras para discutir temas dos direitos humanos. O grupo funciona como um conselho de ética levando os/as colegas a refletirem sobre suas atitudes toda vez que ocorre discriminação na escola.

3 - Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati – CE, 2008.

Devido ao grave problema de abuso sexual contra crianças e adolescentes no município cearense de Aracati, o Colégio Marista criou o fórum que há três anos vem mobilizando a escola e a sociedade local sobre a necessidade de reverter o problema. Alunos/as discutem seus direitos, propõem palestras e debatem formas de combater o abuso e a exploração sexual contra crianças e adolescentes.

4 - Homofobia, lesbifobia e transfobia no contexto escolar. Abreu e Lima (PE), 2010.

Foi diante das situações de violência contra estudantes gays, lésbicas e travestis que a Escola Estadual Polivalente passou a vivenciar com a comunidade

escolar os direitos humanos. O projeto “Homofobia, lesbifobia e transfobia no contexto escolar” levou educadores/as focar com alunos/as necessidades do respeito à livre orientação sexual, direito da vivenciar sua sexualidade, na tentativa de desmistificar tabus e preconceitos referentes à orientação sexual. A escola envolveu a comunidade e realizou o *Seminário Escola sem homofobia, lesbifobia e transfobia*. No cotidiano escolar diminuíram o preconceito e a discriminação contra gays, lésbicas e travestis e os alunos travestis que tinham se afastado da escola voltaram.

5 - Identidade e inclusão social. Novo Hamburgo (RS), 2010.

O projeto envolveu alunos/as do ensino médio numa fantástica investigação: como algumas instituições vêm atuando com as pedagogias culturais?; e que identidades têm sido privilegiadas em suas representações? Alunos/as procuram mostrar as conseqüências dos processos ideológicos na construção de identidades das pessoas. A construção de gênero sofre devido a implicações estereotipadas do Ser mulher e do Ser homem numa sociedade machista que contribui para a perpetuação da discriminação da mulher. A mídia é também responsável por promover discursos de cunho preconceituoso. A pesquisa desencadeou-se através de um pensar mais crítico entre alunos/as da Escola de Aplicação de Novo Hamburgo.

6- (Re)lendo o mundo pelas histórias de vida: o Memorial do Assentamento 30 de maio. Charqueadas (RS), 2008.

O projeto foi realizado pela Escola de Ensino Fundamental Pio XII. Em 2006, vinte e dois agricultores do Assentamento 30 de Maio, da educação de jovens e adultos, registraram em memorial suas histórias de vida e da árdua luta pela terra no Estado do Rio Grande do Sul. Montaram um espaço com objetos que contam a história de vida das 48 famílias que hoje constituem o assentamento.

7- **Um ayê nagô, um educar para a igualdade racial. Jaboatão (PE), 2010.**

O projeto com alunos/as do 9º ano teve objetivo de conscientizar os alunos/as sobre a importância de se identificar enquanto afrodescendentes. Os/as estudantes participaram de variadas atividades sobre a questão racial, analisaram o contexto

racial brasileiro, pesquisaram, estudaram sobre a história do povo negro no Brasil e realizaram um seminário sobre a questão afro. Conseguiram perceber a importância de buscar a identidade negra e produziram um vídeo-documentário que abordou o tema pluralidade cultural.

Para uma melhor organização e facilitar a nossa análise agrupamos os projetos de acordo com as suas temáticas. Os blocos temáticos dos projetos foram os seguintes:

a) ações voltadas à *educação para a igualdade racial* agruparam-se nos projetos ***Educação em direitos humanos - Convivendo com a diversidade*** e ***Um ayê nagô, um educar para a igualdade racial;***

b) sobre *gênero, identidade de gênero e diversidade sexual*, destacamos os projetos ***Identidade e inclusão social***, e ***Homofobia, lesbifobia e transfobia no contexto escolar***;

c) os *direitos da criança e do adolescente* estão inseridos nos projetos ***Congresso infantil "Criança: vida"*** e ***Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati-CE***;

d) e por último, ligado a luta de classe***,*** a *luta pela terra**,*** destacamos o projeto ***(Re)lendo o mundo pelas histórias de vida: o Memorial do Assentamento 30 de Maio***.

5.1 EDUCAR PARA IGUALDADE RACIAL

A realidade afeta a dignidade humana quando há falta de direitos. Foi como participantes e afetados/as por esse real que os/as professores/as criticaram as situações de intolerância, discriminação e preconceito vividas por alunos/as negros/as e indígenas dentro da escola. Dessa criticidade elaboraram-se os projetos ***Educação em direitos humanos - Convivendo com a diversidade*** (2008), do Município de Taboão da Serra (SP) e ***Um ayê nagô, um educar para a igualdade***

racial (2010), do Município de Jaboatão (PE) e foram desenvolvidas propostas educativas de uma educação para igualdade racial.

> O ambiente escolar reflete e reproduz elementos da convivência social que historicamente foram construídos, sendo assim, nos deparamos, na escola, com situações de intolerância, discriminação, preconceito. A escola vive a diversidade: a maioria dos alunos é afro-descendente e um pequeno percentual é de descendentes indígenas. Somos diferentes sim, pertencemos a diferentes grupos étnico-raciais, temos cultura e concepções políticas próprias e todos esses aspectos, em conjunto, são valiosos e importantes tesouros que, em conjunto constroem a história de um povo.
>
> E como educadores não queremos e não devemos suportar que atitudes discriminatórias e preconceituosas tomem corpo, afinal, é nossa incumbência lutar, entre outras coisas, pelo direito à diferença (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

Podemos entender esses elementos como convivências sociais que historicamente foram construídos e que levam à situação de intolerância, preconceito e discriminação. O racismo não surgiu na realidade atual. No Brasil foi estruturado com fortes componentes ideológicos, negativos às populações negra e indígena, começando pelas justificativas dadas para se iniciar o rentável processo de escravidão desses povos, negros/as, principalmente. Percorremos um pouco essa história com intenção de desvendar a discriminação que tanto nos agride. Os povos negros e indígenas podiam ser escravizados porque são os *diferentes*, têm outros modos, outras culturas, que fugiam à compreensão europeia. Era estranho o que não era igual ao modo de vida europeu. Fora dos padrões consagrados pelo chamado “processo civilizador” da Europa e inculcados no continente americano, negros e indígenas, não usavam utensílios para pôr comida na boca, e sim diretamente as mãos, praticavam canibalismo, falavam línguas que ninguém entendia, cultuavam o “demônio”, eram “sujos”, andavam nus, não tinham pudor sexual. Em assim sendo, as terras nas quais viviam índios/as, negros/as e outras populações, em síntese, os não-europeus, foram invadidas e dominadas por quem tem o “saber”, é branco e gente, homem (a mulher não): o europeu. A posição eurocêntrica fundamenta a exploração do Outro. Pois, ele/a era o não-ser da filosofia totalitária, muito bem apropriada pela política econômica mercenária autoritária, dominadora, ocidental, que determina as relações comerciais.

A Igreja Católica participa dando total aval a esse processo de dominação. O catolicismo sacralizou o comércio europeu que exerceu o tráfico de pessoas, a violação e marginalização dos povos africanos.

> *Essa sacralização da expansão de mercado lusitano transparece com bastante evidência através das bulas pontifícias. Era o próprio chefe da Igreja que oficializava a ampliação Lusa como uma conquista espiritual. Assim por exemplo, através da bula* Dum Diversas*, datada de 18 de junho de 1452, o papa Nicolau V concedia aos reis de Portugal o poder de adquirir os domínios muçulmanos e infiéis e de possuir os seus bens públicos e particulares, mediante a recomendação de que tivessem sempre em vista o aumento da Cristandade e a exaltação da fé* (AZZI, 1987, p.34-35).

Nesse contexto de legitimização de invasão de terras dos/as africanos/as, asiáticos/as e indígenas, a bula do papa Nicolau V afirmava ainda "ser interesse do povo cristão o 'alargamento do grêmio' da fé católica" (AZZI, 1987, p.34-35) para que se pudesse, pelo mar, apropriar-se de novas terras e "salvar as almas" porque os não-europeus eram impuros. O Outro, no mundo comercial ibérico, representava grande lucro como mão-de-obra, além, é claro, de as terras dos não-europeus serem tomadas pelos colonizadores. A identidade, a cultura, a dignidade e, enfim, a vida do Outro pouco tinha valor.

O tráfico internacional de pessoas africanas foi iniciado no século XV. Os portugueses foram os primeiros a praticar tal arbitrariedade. Depois os espanhóis, britânicos, franceses, holandeses e dinamarqueses se juntaram aos lusitanos nesse comércio de gente. O tráfico de pessoas tornou-se mundialmente importante fonte de lucro. Era absurdo o número de negras/os arrancadas/os de suas terras.

> A distribuição geográfica das importações de escravos durante toda a existência do tráfico atlântico (1451-1870) vai desde o Velho Mundo, que recebeu em torno de 175 mil escravos, até a América do Sul, incluindo o Brasil, que foi o destino do maior volume de cativos. Embora não haja consenso entre os historiadores sobre a magnitude dos números do tráfico, as estimativas para o Brasil oscilam entre 3,64 milhões de escravos importados e 5,6 milhões (PNUD BRASIL, 2005, p. 20).

Tabela 2 • Tráfico atlântico para as Américas – séculos 16 a 19 (em milhares)

Nacionalidade do navio	Africanos transportados	Africanos desembarcados
Inglaterra	3.536,2	3.009,4
América inglesa-EUA	220,6	205,5
Caribe inglês	59,4	51,3
Portugal-Brasil	4.942,2	4.335,8
França	1.456,6	1.127,8
Holanda	533,5	449,5
Espanha	513,3	429,6
Dinamarca	82,0	69,7
Outros	5,0	4,0
Total	11.348,8	9.682,6

Fonte: David Eltis, Stephen Behrendt & Richard Davidson. "O Volume do Tráfico Transatlântico de Escravos: uma Reavaliação com Referência Particular à Contribuição Portuguesa/Brasileira". Afro-Ásia, 2000.

Relatório de Desenvolvimento Humano*, (PNUD BRASIL, 2005, p.21)*.

O Brasil traficou e explorou cerca de 38% de pessoas negras tiradas da África para as Américas.

Vale salientar que o povo africano, dividido em suas nacionalidades, tinha alta organização agrícola, e os portugueses aproveitaram-se disso. As primeiras explorações realizadas pelos portugueses aconteceram nas Ilhas da Madeira, de Açores, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde com o plantio da cana para fabricação de açúcar. As experiências foram bem sucedidas, poderiam então ampliar o trabalho escravo.

Os/as negros/as com suas crianças eram transportados/as em navios de carga (navios negreiros) em péssimas condições. Entre 200 a 500 pessoas – um navio pequeno transportava até 200 escravos, um grande 700 – vinham nos porões dos navios, presos para não se organizarem e nem se jogar ao mar. Ficavam de 35 a 120 dias amontoados/as, recebendo o mínimo de água e comida, sem banho, sem banheiro, todas as necessidades eram feitas ali, e ali permaneciam até o fim da longa viagem. O mau cheiro era insuportável. Os/as que adoeciam eram atirados vivos ao mar. Há relatos de que as embarcações chegavam ao Brasil com quase metade das pessoas. A outra metade fora jogada no oceano. A média de mortes em geral acontecia entre 15% a 25%. Com o mercado de negreiro farto, a "mercadoria" poderia ser descartada sem grande prejuízo. Quando um navio negreiro aproximava,

quilômetros antes da chegada, as pessoas que trabalhavam nos portos já sabiam de tão absurdo que era o mau cheiro. No Brasil os principais portos de desembarque eram do Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belém e São Luis. Chegando nesses portos, faziam-se as distribuições para as regiões de plantio geralmente os/as escravos/as de Angola eram levados para o Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo; os da Guiné, Mali e Sudão (maioria muçulmanos) eram encaminhados para a Bahia. O restante era levado para outras regiões brasileiras. Os/as filhos/as, maridos, esposas, irmãos/ãs eram separados e na maioria das vezes nunca mais se viam ou tinham qualquer tipo de noticias uns dos outros.

Nas terras de seus senhores, os/as escravos/as trabalhavam exageradamente nas lavouras. Em muitas fazendas uma vez por ano recebiam roupas. Não tinham direito a banho. A alimentação era precária. Dormiam no chão das senzalas, sem higiene, em condições subumanas. As senzalas eram casas apertadas, sem janela e ventilação, sem qualquer tipo de abertura para evitar as fugas. Ali se alimentavam de angu, mandioca, farinha, feijão, carnes e outros produtos menos apreciados pelos senhores como bucho, os pés, rabo, orelhas e etc. Com todas essas condições precárias, os/as escravos/as tinham média de vida baixa.

> A má alimentação, a pesada carga de trabalho, a disenteria (considerada o principal agente de mortalidade entre os escravos adultos) e o banzo[22] (que afetava os escravos não só durante a travessia entre a África e o Brasil) explicam uma expectativa de vida em torno de dez anos para o escravo que realizasse os trabalhos mais pesados.
>
> Os escravos nascidos em cativeiro chegavam aos 23 anos de idade, que, apesar de baixa, caminhava parelha à dos homens livres, pois estes atingiam, por volta do final do XIX, a faixa dos 27 anos, enquanto o branco norte-americano já alcançava a expectativa dos quarenta anos desde 1850 (HIRAN, 1999, p. 119).

As pesquisas sobre esta época mostram que quase metade das crianças negras morria antes de alcançar cinco anos de idade.

[22] Saudade, depressão, tristeza profunda que os/as negros/as sentiam de seus povos na África. Muitos morriam de banzo.

Os/as escravos/as ficavam em situações deploráveis. Os cabelos não eram cortados e nem recebiam qualquer outro tipo cuidados, não havia possibilidade de tomar banhos, usar calçados, cortar unhas, limpar e nem de trocar as roupas. As pessoas em geral não conseguiam ficar perto por causa do mau cheiro. Sem os cuidados necessários ao corpo humano eles/as ficavam igual bicho, sem estética. Não entendiam bem a nosso língua e acabavam mais ainda marginalizados/as pelas pessoas brancas. É daí que surgem as expressões segundas quais negro/a é fedido, feio, tem má aparência, cabelos ruins, é burro, tem pouca inteligência e só serve para serviços braçais. Além de tudo isso, serve ao "diabo", fazem macumba[23] saravá[24], enfim fazem o *mal* para as pessoas. Foi assim que aprendemos a não gostar de negro/as, achá-los feios/as, dotados de pouca inteligência, a ter medo de *macumba* e *sarava* sem entender o que eles realmente são. As religiões e as outras manifestações culturais como a prática da capoeira, as rodas de sambas foram severamente proibidas.

> No período colonial as leis puniam severamente as pessoas que discordassem da religião imposta pelos escravizadores [...]. O Código Criminal do Império, de 1830, considerava crime: o culto de religião que não fosse a oficial; a zombaria contra a religião oficial; a manifestação de qualquer idéia contrária à existência de Deus. Decreto de 1832 obrigava os escravos a se converterem à religião oficial. Um indivíduo acusado de feitiçaria era castigado com a pena de morte (CEERT, 2004, p.4).

Como as religiões dos/as africanos/as tinham sido batizadas de impuras e do demônio pelos portugueses e elite branca, a população negra não podia fazer qualquer tipo de manifestação. Os fazendeiros utilizavam castigos severos contra os manifestantes, como cortar os tendões dos pés. Ao povo negro se cortou qualquer possibilidade de identidade: não tinha mais seus nomes porque os senhores escravocratas os batizavam com nomes brasileiros, de preferência com os nomes dos santos da igreja católica; não podiam praticar suas rezas; nem cantar suas

---

[23] Macumba é um instrumento musical utilizado em cerimônias religiosas afro-brasileiras. No Rio de Janeiro macumba é variante do candomblé. Como as religiões africanas foram marginalizadas e proibidas pelos governantes no Brasil, estes igualaram o termo macumba ao de feitiçaria. Com essa deturpação, o macumbeiro é aquele que faz a macumba, a feitiçaria, o mal para as pessoas. Nas religiões afro, o macumbeiro é aquele que toca o instrumento musical, denominado macumba.

[24] Nas religiões afro-brasileiras *saravá* é uma forma de desejar algo positivo para alguém. Pode ser sinônimo de "salve!", "axé!", "tudo de bom para você!", "viva!". Mas, assim como a macumba, recebeu alta carga negativa, representa a maldade, o feitiço.

músicas e vivenciar as danças. Não conseguiam ficar juntos com parentes e filhos/as.

Os/as escravos/as nunca demonstraram passividade. Fizeram muitas rebeliões pelas fazendas. Sempre lutaram pela sua libertação com os meios e instrumentos que tinham. Planejavam invadir as casas dos senhores para tomar suas armas, matavam os feitores e empreendiam fugas coletivas. As organizações em quilombo[25], as tentativas sempre coletivas de manter a religião e as outras expressões culturais. Mesmo sob hediondas violências conseguiram resguardar, mesmo que sincreticamente, as religiões, danças e músicas. Muitos/as escravos/as recorriam até mesmo ao suicídio, como forma de protesto e resistência. As mulheres praticavam aborto para evitar o nascimento dos bebês que seriam, no futuro, separados delas. A dor da separação era insuportável e enlouquecedora. Era comum as escravas entrarem em depressão (banzo).

Sendo o Brasil o maior importador de escravos e com longa tradição de explorá-los, houve dificuldades de acatar os procedimentos internacionais para o fim da escravidão.

> No século XIX, o mundo passava por grandes transformações. Com a revolução industrial na Inglaterra, novas técnicas de produção surgiram e novas maneiras de aumentar os lucros passaram a ser utilizadas. A Inglaterra se transformara num país capitalista e os interesses econômicos ingleses impunham mercados consumidores cada vez mais amplos.
>
> O tráfico negreiro e a escravidão eram empecilhos à concretização dos interesses ingleses. Já no início do século XIX, a Inglaterra havia extinguido todo o tráfico de escravos para suas colônias e, em 1833, aboliu ali a escravidão (VALENTE, 1994, p.15).

[25] Uma das formas de resistência e organização mais espetaculares foram os Quilombos. Eram locais de difícil acesso, para onde os/as escravos/as fugiam e organizavam uma comunidade. Plantavam e colhiam os alimentos para o próprio sustento. Os moradores/as do Quilombo dos Palmares (Serra da Barriga, em Alagoas) comercializavam os seus produtos nas localidades vizinhas. Os governantes apoiados pelos donos de escravos não permitindo as organizações dos/as negros/as perseguiam as comunidades quilombolas. O Quilombo dos Palmares, por exemplo, em l694, foi completamente destruído e os/as negros/as massacrados/as. O líder guerreiro Zumbi dos Palmares, um dos idealizadores do Quilombo dos Palmares, foi esquartejado no dia 20 de novembro de 1695.

O Brasil passou a ser pressionado e monitorado para que colocasse fim ao tráfico negreiro e acabasse com a escravidão. Em 1810, o Tratado de Navegação e Comércio restringia o transporte de cativos/as para as colônias de Portugal. Através desse tratado, a Inglaterra prendia os navios negreiros, alegando que os/as escravos/as transportados/as não pertenciam ao Reino de Portugal. Mesmo com as proibições, o Brasil continuou clandestinamente traficando escravos/as. A aquisição de novos/as escravos/as ficou escassa e cara. Em 1845, devido à não-renovação dos tratados pelos quais o Brasil tinha amplas vantagens comerciais com a Inglaterra, o governo britânico instituiu a Lei Bill Anberdeen que dava aos ingleses poderes para prender os navios negreiros que cruzassem o Atlântico em direção ao Brasil.

A Bill Anberdeen não foi suficiente para acabar com o tráfico de escravos/as. O Brasil continuou traficando africanos/as por mais de cinco anos para garantir a mão-de-obra cativa nas lavouras. Em 1850 foi assinada a Lei Euzébio de Queiroz que eliminava o abastecimento de escravos/as africanos/as em nosso país. Essa decisão se deu porque as empresas inglesas instaladas no Brasil controlavam a maioria das exportações, além das pressões militares e políticas que ameaçavam bloquear os portos brasileiros. Em 1850 a população brasileira somava três milhões e quinhentos mil escravos/as negros/as e um milhão e quinhentos mil de brancos/as. Existia um medo generalizado por parte das pessoas brancas de que houvesse revolta maciça dos/as negros/as. Queiroz propôs chamar pessoas estrangeiras para criar um exército para proteger os/as branco/as.

As exigências e pressões levaram o Brasil a criar algumas leis que o movimento negro chama de “lei para inglês ver”. A Lei Saraiva Cotegipe ou Lei do Ventre Livre (1871) foi uma delas. As crianças que nascessem após 1871 seriam “livres”. Mas deveriam ficar sob tutela dos senhores até completarem 21 anos. Ou seja, ficavam toda a sua vida com os donos, considerando que a média de vida de um escravo era de 23 anos. Às crianças não se assegurava nenhum tipo de proteção. Suas mães continuavam escravas. Como seriam livres sem as mães? As escravas que tinham quem cuidassem dos/as filhos/as tiveram que entrar na justiça para conseguir se beneficiar da lei.

Bem parecida com a do Ventre Livre foi a Lei dos Sexagenários (1885), fixando que daquele ano em diante os/as escravos/as com mais de 60 anos

ficassem livres. Os senhores, a partir daquele momento, não tinham mais nenhuma obrigação em relação a eles/as. Qual escravo/a chegava aos 60 anos? E se chegasse como uma pessoa com mais de sessenta anos, escrava, poderia se tornar livre? Como poderia sobreviver. Para onde iam? A Lei dos Sexagenários ajudou os senhores escravocratas a se "livrarem" de negros/as idosos/as considerados/as improdutivos/as.

Por fim, a Lei Áurea (1888) que aboliu a escravidão comportou apenas dois artigos. Vejamos a íntegra do texto:

> LEI N. 3353 - DE 13 DE MAIO DE 1888
> Declara extincta a escravidão no Brazil.
>
> A Princeza Imperial Regente, em Nome de Sua Magestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, Faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral decretou e Ella sanccionou a Lei seguinte:
>
> Art. 1º É declarada extincta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brazil.
>
> Art. 2º Revogam-se as disposições em contrario.
>
> Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.
>
> O Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas e interino dos Negocios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de Sua Magestade o Imperador, a faça imprimir, publicar e correr.
>
> Dada no Palacio do Rio de Janeiro em 13 de Maio de 1888, 67º da Independencia e do Imperio.
>
> PRINCEZA IMPERIAL REGENTE.
> Rodrigo Augusto da Silva.
>
> Carta de lei, pela qual Vossa Alteza Imperial Manda executar o Decreto da Assembléa Geral, que Houve por bem Sanccionar, declarando extincta a escravidão no Brazil, como nella se declara.
>
> Para Vossa Alteza Imperial Ver.
>
> Chancellaria-mor do Imperio. - Antonio Ferreira Vianna.
> Transitou em 13 de Maio de 1888. - José Julio de Albuquerque Barros (BRASIL, 2005).

A Lei Áurea nunca teve regulamentação. Não se estabeleceram alimentação, emprego, moradia, saúde, educação e direitos do povo negro brasileiro. Negros/as estavam jogados/as a própria sorte. “A libertação dos escravos resultou numa massa de negros que perambulavam pelas fazendas e cidades à procura de emprego. De um lado, todas as terras agrícolas já estavam ocupadas. De outro, as áreas urbanas apresentavam um excedente populacional que constituía um problema social” (VALENTE, 1987, p.22).

As famílias de imigrantes italianas ocupavam as plantações das fazendas. O/a negro/a que conseguia um emprego ganhava menos do que os/as novos/as imigrantes. Nas cidades, como ex-escravos/as, era difícil acharem quem os/as empregasse. A carga de preconceito e discriminação de que o povo negro vinha sofrendo contribuiu para que eles/elas não fossem empregados/as.

> Foi nesse contexto que os negros, a partir de 13 de maio de 1888, passaram de escravos a homens livres. Passaram a viver uma nova situação: o desemprego e a marginalidade. Das senzalas, grande parte dos negros foi morar em lugares onde as condições de vida eram subumanas. Problemas que caracterizaram o tráfico e a vida na lavoura do Brasil Colônia, como o alto índice de mortalidade (principalmente dos recém-nascidos) e a subnutrição, persistiram. Como ainda hoje persistem! (VALENTE, 1987, p.21).

O racismo é afirmação de superioridade de uma raça sobre outras, como forma de manutenção do poder e o domínio cultural, social, econômico e político. Pode tomar diversas formas, sendo que a segregação é a mais ostensiva delas. O racismo dói, machuca as pessoas, oprime, as deixam frágeis e submissas porque ele é opressão. Em geral, nas escolas os/as alunos/as negros/a e indígenas não são tratados/as com dignidade. São vítimas de preconceitos e discriminações. Os estereótipos e preconceitos em relação ao povo negro foram construídos pela sociedade racista, de classe e machista. Mas, é bom salientar que

> a prática do racismo está estritamente legada à defesa de interesses sociais e econômicos da elites dominantes. Não se trata apenas de “preconceito”, ou de *discriminação*. Racismo seria a expressão mais forte e violenta, resultante de preconceitos não discutidos, de discriminações não questionadas a ao longo de um determinado processo histórico (TEODORO, 1996, p. 95).

A pesquisadora Vera Moreira Figueira, do Arquivo nacional, Rio de Janeiro, demonstra a existência do preconceito racial na escola em atividade com 442 alunos/as da rede de ensino público. Desses, 238 estudantes brancos/as, 121 pardos/as e 83 negros/as. Ela fez entrevistas individuais mostrando, a cada

estudante, várias fotografias de pessoas negras e brancas. Vera pediu aos/às alunos/as que separassem quem eles/as achavam que era *amigo*, *simpático*, *estudioso*, *inteligente*, *bonito* e *rico*. Pediu ainda que os/as escolares classificassem quem eles/as achavam que era *burro*, *feio*, *porco* e *grande ladrão*. Observamos como as tabelas ficaram representadas:

TABELA 1
QUALIDADES POSITIVAS
(PREFERÊNCIA POR BRANCOS)

Amigo	76,2%
Simpático	50%
Estudioso	75,3%
Inteligente	81,4%
Bonito	95%
Rico	94,6%

TABELA 2
QUALIDADES NEGATIVAS
(PREFERÊNCIA POR NEGROS)

Burro	82,1%
Feio	90,3%
Porco	84,4%
Grande ladrão	79,6%

Na concepção das crianças e adolescentes, pessoas brancas possuem as qualidades consideradas boas pela sociedade, e as negras detêm as qualidades socialmente negadas.

Em relação às ocupações profissionais, a pesquisadora pediu, em entrevista individual, para que os/as alunos/as fizessem de conta que houvesse uma fábrica, e eles/as teriam que contratar *engenheiro*, *médico*, *faxineiro* e *cozinheira* para trabalhar. Os atores da pesquisa escolheram os profissionais a partir das fotos de pessoas negras e brancas expostas pela pesquisadora. O resultado indicou que as

ocupações consideradas como “melhores” pela sociedade fica para as pessoas brancas e as “piores” podem ser ocupadas pelas pessoas negras.

TABELA 3
POSSIBILIDADE DE MOBILIDADE OCUPACIONAL

	Preferência por brancos	Preferência por negros
Engenheiro	85,4%	14,5%
Médico	92,2%	7,8%
Faxineiro	15,5%	84,4%
Cozinheira	15,5%	84,4%

A pesquisadora trabalhou na sua pesquisa a possibilidade da miscigenação racial. Através das fotos de brancos/as e negros/as, pediu-lhes que escolhessem duas pessoas para formar um casal. As preferências dos sujeitos da pesquisa:

TABELA 4
RECEPTIVIDADE À MISCIGENAÇÃO RACIAL
(PREFERÊNCIA POR TIPOS DE CASAMENTO)

Homem branco/mulher branca	73,7 %
Homem negro/mulher negra	19,2 %
Casais mistos	9,0 %

Além de pouca possibilidade de casamentos inter-raciais, diretamente ligados ao processo de miscigenação, observa-se que as pessoas brancas podem se casar sem problemas porque é uma instituição aceita socialmente.

Outra problemática ligada à questão racial e colocada no projeto de educação em direitos ***Um ayê nagô, um educar para a igualdade racial*** pelos/as educadores/as da escola é ilustrada no campo da identidade racial:

> Os estudantes [...] não se reconheciam como parte do fruto da miscigenação de povos indígenas, europeus e africanos. Quando não se identificavam como descendentes de uma matriz indígena, se reconheciam como brancos, ou pardos de forte herança européia, dificilmente se achavam pessoas de origem afro (PERNAMBUCO, 2010b).

Nesse caso, é bom discutirmos sobre como foi pensada a miscigenação no Brasil.

Com o fim da escravidão em 1888, os pensadores brasileiros defendiam que era necessária a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Mas esse projeto era impedido pelo grande número de negros/as, ex-escravos/as presentes na sociedade brasileira, a maioria nascida no Brasil e que dominava a língua portuguesa. As teorias racistas daquela época apontavam o/a negro/a e o índio/a como seres inferiores. Isso traria à sociedade brasileira uma herança negativa. A pluralidade étnico-racial era obstáculo à construção de nova sociedade.

> O projeto de colonização objetivava fundamentalmente a ocupação das terras "virgens" ou "devolutas" e o desenvolvimento da agricultura, do comércio e da indústria, criando classes sociais intermediárias entre o latifundiário e o escravo, além da substituição da mão-de-obra escrava pela mão-de-obra livre assalariada (BRINGMANN, 2009, p. 3).

Era preciso incutir a ideia do branqueamento, transformá-la em sustentáculo de um modelo identitário importado da Europa, no qual se inseria um projeto de povoamento incentivando a imigração da gente europeia. Tratava-se de “uma política assumida pela elite intelectual brasileira e pelos legisladores do império, garantindo que os colonos europeus que viessem colonizar o Brasil fossem brancos” (HERÉDIA, 2001). Portanto, “[...] é possível perceber que as fronteiras de exclusão já estão sendo esboçadas, pois a legislação etnocêntrica exclui do patamar "imigrante/colono" os negros, os orientais e os próprios indígenas. A formação de um "novo Brasil" está em jogo” (BRINGMANN, 2009, p. 3).

O Relatório do Presidente da Província do Rio Grande do Sul, Manoel Antônio Galvão, de 1847, deixa nítido:

> Na opinião geral é considerada a colonisação a necessidade mais palpitante do Império: a vastidão das terras desertas, **que não quereis sem dúvida povoar com negros,** e que não é possível igualmente povoar pelo lento e gradual crescimento da população existente em menos de um século (suppondo mesmo a entrada no grêmio da sociedade a indígena) é circunstancia de tanto momento, que desafia e provoca por si mesmo as mais serias considerações (p.12).

Afrodescendentes e indígenas representavam atraso no desenvolvimento populacional do país. Nasceriam da ideologia do embranquecimento novas atitudes

capazes de resolver a situação da negritude: proibir a entrada de africanos; estimular a entrada de estrangeiros como mão-de-obra assalariada, conforme a exigência econômica do momento; o extermínio da população indígena; combater as manifestações estéticas e culturais dessas etnias; e inferiorizar o negro como feio, mau, sem moral, além de todos os tipos de rejeição possíveis para a negação de sua identidade e afirmação da cultura, da inteligência e beleza branca.

> A cultura africana, asiática, latino americana tem um âmbito próprio que não foi compreendido nem incluído (porque é desprezado como incultura, barbárie, analfabetismo, feitiçaria) no sistema escolar, universitário ou dos meios de comunicação. São interpretados pelo sistema cultural vigente, racionalista, pretensamente universal, como nada, não caos, irracionalidade (DUSSEL, 1977a p. 96-97).

A política de branqueamento como solução para o Brasil buscou eliminar as diferenças raciais dos negros e dos índios. O intuito era apurar a raça brasileira, transformando-a num só povo, de modelo branco, vivendo harmonicamente e com consenso. A mistura racial poderia também amortecer os conflitos sociais. O branqueamento através da miscigenação tornou-se aspecto fundamental para nortear essa política.

Os adeptos do racismo cientifico[26] argumentavam que a mestiçagem, a fusão entre as três raças, apesar de não ser ainda o ideal, devido à negatividade do negro e do índio, era caminho para o surgimento de uma raça puramente brasileira. Com o tempo, no futuro, dentro de dois ou três séculos, a nação seria totalmente branca, eliminando de vez o negro e o indígena dessa composição. O pensamento cientificista em que João Batista Lacerda, um dos intelectuais da Primeira República afirmava o seguinte: "O desaparecimento total do índio, do negro e do mestiço poderia ocorrer, apenas, se toda a miscigenação futura incluir um parceiro

---

[26] O racismo científico, elaborado na Europa e nos Estados Unidos a partir de meados do século XIX, difundiu-se no Brasil após a década de 1870, por meio de autores como Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Sílvio Romero e João Batista de Lacerda. Suas teses apoiaram-se em pesquisas da biologia e da antropologia física, que criaram a ideia de raça com base em investigações sobre as diferenças físicas e visíveis entre grupos humanos e civilizações. Esse ideário influenciou a intelectualidade, os reformadores sociais e os políticos até a terceira década do século XX. Ainda hoje permeia o imaginário social e o universo econômico, político e cultural do país (PNUD BRASIL, 2005, p.31). João Batista Lacerda era médico e subdiretor do Museu Nacional, considerado como um dos intelectuais da Primeira República que participava de congressos internacionais defendendo essa concepção.

extremamente claro (senão branco)" (*apud* MUNANGA, 1999, p.53). Na tentativa de categorizar e melhorar a raça por cruzamento, os teóricos inventaram novas raças:

- caboclo ou mameluco = índio + branco
- mulato ou pardo = branco + negro
- cafuzo = negro + índio
- ainocô = brasileiro + japonês

A identidade brasileira tornou-se uma verdadeira confusão. As pessoas não-brancas não sabiam direito, e muitas pessoas ainda têm essa dificuldade de como se classificar. Vemos isso no relato do projeto ***Um ayê nagô, um educar para a igualdade racial***: “De uma falta de identificação dos alunos com sua ancestralidade africana, em conformidade com a lei nº 10.639/03, o projeto surgiu, e a partir da necessidade que se fazia presente, da construção de uma consciência negra, mulata, cafuza, mameluca, brasileira” (PERNAMBUCO, 2010b).

Mas, o pardo ou o mulato ainda não era o ideal de brasileiro. As diferenças, a pluralidade racial agredia a elite branca. Era necessário negar a negritude do Brasil. Ideologicamente a própria população negra deveria não se sentir negra e sim “moreninha”, “mulata”, “parda”, “marrom” etc. A autonegação – iniciada desde o momento em que a população negra foi arrancada da África e indígenas exterminados/as na própria terra –, se aprofundando, faria com que o povo perdesse sua identidade racial. Mesmo as pessoas mais humanizadas da época defendiam que o processo de miscigenação eliminaria a discriminação e o preconceito sofrido pelos/as negros/as. Daria a eles/as maior oportunidade de trabalho e melhoraria suas vidas. O desejo de vida digna eliminaria a própria identidade de um povo, porque a população negra foi levada a acreditar que o embranquecimento lhe favoreceria. Havia um processo crescente de perda de identidade do povo negro.

Kabengele Munanga (1999, p.17-18) complementa que a miscigenação no Brasil não é puramente biológica (mistura natural de raças). Ela possui um conceito raciologista (com implicações ideológicas e definidas *a priori*), cujo argumento é de que os *imperfeitos* só conseguirão a perfeição cruzando com as *grandes raças*. A "grande raça” naquele momento era a branca. Ao contrário do Brasil, em quase todos os países do mundo a mistura de raças aconteceu naturalmente.

A escravidão para os teóricos da política do branqueamento não tinha sido atraso para o Brasil. O problema seria os negros se fortalecerem enquanto raça e consolidarem-se como nação brasileira. Não foi por acaso que a legislação não garantiu, após a libertação dos escravos, políticas públicas que incluíssem a população negra. Como já vimos, a maioria dos/as afrodescendentes ficou à mercê da própria sorte. A Constituição da nação brasileira ignorou o povo negro e adotou o discurso da democracia racial. As pesquisas têm apontado outro quadro da realidade brasileira: a população negra enfrenta o maior índice de pobreza, de fome e de miséria. Junto a isso, "as dificuldades dos movimentos negros em mobilizar todos os negros e mestiços em torno de uma única identidade 'negra' viria do fato de que não conseguiram destruir até hoje o ideal do branqueamento" (MUNANGA, 1999, p.16). No caso do Brasil, o embranquecimento físico não teve os resultados esperados pelos cientificistas, considerando que os/as negros/as são 51,1% e os/as indígenas 0,7%. O maior problema está na assimilação da branquitude como ideal.

> Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na "negritude" e na "mestiçagem", já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (MUNANGA, 1999, p.16).

Os/as pardos/as são negros/as e sofrem preconceito, discriminação. Estão na frente da linha de pobreza, juntamente com os/as indígenas. A força da educação racista coloca o descendente de europeu como modelo de beleza, de inteligência, comportamento e autodeterminação. O arquétipo branco está no ideário da maioria das pessoas negras e indígenas. Por isso sempre ouvimos as pessoas dizerem que o "próprio negro é racista", "ele se autorrejeita", "não se gosta e nem se valoriza". Biologicamente não existe diferença de raças. Há no mundo uma única raça: a raça humana. As diferenças raciais ganham força na realidade social e cultural. Socialmente a divisão de raças apadrinha o *apartheid* . Como já vimos no capítulo I, a população branca possui as melhores condições de vida e a negra as piores.

Os/as negros/as do Brasil são os/as pardos/as, mulatos/as, pretos/as e outras denominações dadas pelo povo brasileiro, tais como "moreninhos", "bombom", "chocolate", "brigadeiro", "apagão", "tição", "tizio", "urubu", "cor de burro quando foge", "jabuticaba", "cor de jambo" etc. Já as pessoas brancas são

consideradas popularmente como loiras, ruivas, “gringas”, “morenas claras”, “alemã”, “branquelas”, “leite” etc. No que se refere aos/às indígenas, as pessoas os/as chamam de “amarelo”, “bugre”, “abugrado”, meio índio, mestiço etc.

As pessoas negras e indígenas dentro de uma educação racista não receberam conteúdo necessário para se libertarem da opressão a que foram submetidas há 500 anos. Por outro lado, a população negra do Brasil não está em condições de ser racista. Elas não se sentem superior à população branca. Muito pelo contrário, elas se sentem inferiorizadas.

Ressaltamos que sem políticas públicas voltadas à população negra, ela continuará sem exercer a cidadania e a dignidade necessária a qualquer ser humano. Acreditamos que o investimento na educação para a igualdade racial ajuda muito na reconstrução da identidade racial.

O Brasil é signatário de declarações internacionais antirracistas. Citamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que decreta:

> Artigo 1 – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uma às outras com espírito de fraternidade;
>
> Artigo **2 –** Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

No campo internacional destacamos algumas convenções contra o racismo que o Brasil compactuou e decretou:

1. ***Convenção n. 111***, de 1958: discorre sobre a discriminação em relação a emprego e profissão:

> Artigo 2º - Qualquer membro para o qual a presente Convenção se encontre em vigor compromete-se a formular e aplicar uma política nacional que tenha por fim promover, por métodos adequados às circunstâncias e aos usos nacionais, a igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e profissão, como objetivo de eliminar toda discriminação nessa matéria (BRASIL... 1968).

2. *Convenção Relativa à luta contra a Discriminação no Campo de Ensino* - Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da Unesco, em sua 11ª

sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960. Essa convenção entrou em vigor no Brasil pelo Decreto-Lei 63.223, de 6 setembro de 1968:

> Artigo I
>
> Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:
>
> a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
>
> b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
>
> c) sob reserva do disposto no artigo 2º da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
>
> d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (BRASIL....1968).

3. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 21 de dezembro de 1965*:

> **ARTIGO II**
>
> Os Estados Partes [*sic!*] condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar, por todos os meios apropriados e sem demora, uma política de eliminação de todas as formas de discriminação racial, e de promoção da harmonia entre todas as raças.
>
> **ARTIGO III**
>
> Os Estados Partes [*sic!*] condenam especialmente a segregação racial e o apartheid e comprometem-se a prevenir, proibir e eliminar nos territórios sob sua jurisdição todas as práticas dessa natureza.
>
> **ARTIGO V**
>
> De acordo com as obrigações fundamentais enunciadas no artigo 2 desta Convenção, os Estados Partes [*sic!*] comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial sob todas as suas formas e a garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei, sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica.
>
> **ARTIGO VI**

> Os Estados Partes [*sic!*] assegurarão às pessoas que estiverem sob sua jurisdição proteção e recursos eficazes perante os tribunais nacionais e outros órgãos do Estado competentes, contra todos os atos de discriminação racial que, contrariando a presente Convenção, violem os seus direitos individuais e as suas liberdades fundamentais, assim como o direito de pedir a esses tribunais satisfação ou reparação, justa e adequada, por qualquer prejuízo de que tenham sido vítimas em virtude de tal discriminação.
>
> ARTIGO VII
>
> Os Estados Partes [*sic!*] comprometem-se a tomar medidas imediatas e eficazes, sobretudo no campo do ensino, educação, cultura e informação, para lutar contra preconceitos que conduzam à discriminação racial e para favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, bem como para promover os objetivos e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção.

No artigo 3º, inciso IV da *Constituição* brasileira de 1988, consta que o Estado Nacional deve "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Ainda na *Carta* atual do Brasil, artigo 4º, inciso VIII, há o seguinte princípio: "repúdio ao terrorismo e ao racismo" (BRASIL, 1988 p.4). A ***Constituição*** de 1988 reforça em seu artigo 5º que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (BRASIL, 1988, p. 5). No mesmo artigo quinto, está estabelecido, nos itens XLI e XLII, respectivamente, que "a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais" (p.8) e que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão" (p. 3).

Enfatizamos também outras leis brasileiras de enfrentamento ao racismo:

1. ***Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989,*** define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. "Art. 1º - serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional." Os crimes são qualquer discriminação de cunho racial, como impedir ou obstar o acesso ao emprego ou quaisquer espaços fisíco; deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores/as; impedir a ascensão funcional do/a empregado/a ou obstar outra forma de benefício profissional; impedir casamento intra-raciais etc.

A ***7.716/1989*** suprimiu as leis ***Afonso Arinos (n. 1.390/3-07-1951)*** e ***Caó, n. 7.437/20-12-1985***

2. ***O Código de Defesa do Consumidor, Lei 8.078 de 11 de setembro de 1990***, no artigo 37**,** parágrafo 2º, define como prática "[...] abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza […].

3. ***O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990)*** em seu artigo 5º ordena que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais".

4. A ***Lei 9.455 de 07 de abril de 1997, contra a tortura***, define no artigo 1º, inciso I, letra c que "constitui crime de tortura constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental, em razão de discriminação racial ou religiosa".

5. ***Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.*** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Destacamos os

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL).
>
> 6. ***Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003***. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira:
>
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
>
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (BRASIL...2003)

7. ***LEI nº 11.645, de 10 de março 2008***. Altera a Lei n.9.394, 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que dispõe as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena.

> **Art. 1**º O art. 26-A da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> "**Art.** 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2008).

Em referência às ações afirmativas direcionadas à população negra,[27] em 1984 o governo brasileiro considerou a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país. Motivado pelas manifestações do Centenário da Abolição, no dia 22 de agosto de 1988, o governo federal instituiu a Lei n. 7.668 criou a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, com a função de servir de apoio à ascensão social da população negra.

O falecido deputado federal Abdias Nascimento, do movimento negro, em 1983, por meio do projeto de Lei n. 1.332/1983 propôs uma "ação compensatória",

[27] É uma ação da política afirmativa que prevê a inclusão, reparação, geralmente através de uma porcentagem, às pessoas historicamente desfavorecidas socialmente ou em setores determinados.

que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. O projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam. Somente a partir de 2001 foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra, por decisão do poder público, seguindo a mesma linha dos projetos anteriores e tendo como base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversos níveis da sociedade.

O Prouni (Programa Universidade para Todos), criado pelo governo federal pela Lei nº 11.096 (13 de janeiro de 2005), vem oferecendo bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O programa atende os/as estudantes egressos/as do ensino médio da rede pública ou da rede particular e possui um sistema de cotas para pessoas negras e indígenas. “O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e indígenas, em cada Estado, segundo o último censo do IBGE” (BRASIL, 2005).

A não ser a Constituição Federal de 1988, as leis nacionais antirracistas destacaram questões pontuais (não deixamos de salientar suas importâncias) do mar de dificuldades enfrentadas pela população negra. Após 123 anos da Lei Áurea, o Brasil oficializou o ***Estatuto da Igualdade Racial***. Apresentado pelo senador Paulo Paim em 2003, o estatuto só foi sancionado em 2010, permanecendo por sete anos no Congresso Nacional e mesmo assim não se regulamentaram amplamente as necessidades da população negra. Destacamos alguns pontos não-contemplados pelo Estatuto.

- O acesso à universidade não foi determinado de forma mais segura e direta. No campo da educação, o Estatuto prevê, no artigo 15, que o poder público adotará programas de ação afirmativa, não deixando claro quais são eles. A população negra está maciçamente fora do ensino superior. Um/a jovem branco/a no Brasil tem três vezes mais probabilidade de chegar à universidade do que um/a jovem negro/a. Temos urgências. Devido a isso, ter assegurado as cotas nesse momento seria importante.

- A não-previsão da regulamentação das terras de remanescentes de quilombos de forma ampla. O Estatuto (artigo 31) assegura somente quem está na terra. Os que perderam as terras para os fazendeiros, por exemplo,

não entram no mérito. No artigo 27, afirmar-se que "*o poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo*". Mais quais são essas políticas públicas? As terras quilombolas invadidas serão revistas? As terras dos remanescentes de quilombo são um "vespeiro", porém, há necessidade de providências rápidas em relação à redemarcações dos territórios quilombolas.

- A saúde poderia ser enfocada de modo especial pelo Estatuto, sendo as populações negra e indígena as mais pobres do país, com altas taxas de mortalidade infantil e adulta, as que mais têm dificuldade de acesso à saúde. A política universalista de saúde não tem dado conta de manter a população negra e indígena com boas condições de saúde.

- Exclusão das propostas de incentivos fiscais a empresas que mantenham uma cota de, no mínimo, 20% de trabalhadores/as negros/as.

- A criação de cotas de 20% para negros/as que atuam em filmes, novelas e programas veiculados nas televisões.

O Estatuto traz também garantias importantes que merecem destaque:

- enfatiza a aplicação da lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino do país;

- o empregador fica proibido de exigir que os candidatos enviem currículos com foto para evitar que a "boa aparência" seja utilizada como ferramenta de discriminação racial;

- define o que é discriminação e prevê mais responsabilidade do Estado no combate à violência policial contra a população negra;

- assegura a assistência religiosa aos/às praticantes de religiões de matrizes africanas internados/as em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles/as submetidos/as a pena privativa de liberdade; e

- adoção de medidas pelo poder público para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas, bem como as discriminações de seus seguidores/as, especialmente com o objetivo de coibir a utilização dos meios

de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas.

O ***Estatuto da igualdade racial*** poderia ter sido mais contundente no enfrentamento das desigualdades raciais. Mas, inscrito numa sociedade racista como a nossa, representa avanços. A demora para atender a população negra e as poucas conquistas reiteradas pela sociedade brasileira nos deixa angustiados/as.

O movimento negro no Brasil foi o impulsionador de várias conquistas via legislação. Atores do movimento negro como educadores/as, as mulheres negras, pesquisadores/as, trabalhadores/as de diversas áreas e parlamentares advindos da militância demarcaram a história das construções das leis antirracistas. A Lei 10.639/2003 e o ***Estatuto da Igualdade Racial*** são exemplos mais recentes dessas deliberações institucionais.

A educação para igualdade racial está na base da educação em direitos. As práticas inscritas do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos 2008 e 2010 trazem a possibilidade de se conviver com a diversidade na escola. Os/as professores/as de Taboão da Serra (SP), olhando para a realidade, identificam que há falta de direitos. Existe na escola situações de intolerância, discriminação, preconceito. E os/as docentes de Jaboatão (PE) perceberam que alunos/as não se identificavam como descendentes de uma matriz indígena. Se reconheciam como brancos e dificilmente se achavam pessoas de origem afro. Diante dessa constatação, discutiram, planejaram, estudaram e criaram projetos de trabalho com os/as estudantes. Eis o compromisso: “E como educadores, não queremos e não devemos suportar que atitudes discriminatórias e preconceituosas tomem corpo, afinal, é nossa incumbência lutar, entre outras coisas, pelo direito à diferença” (SÃO PAULO, 2008).

No projeto ***Um ayê nagô, um educar para a igualdade racial***, busca-se traçar um panorama histórico para analisar a situação do povo afro-brasileiro no tocante ao preconceito e à discriminação.

> Diante do cenário social apresentado pelos estudantes, e dentre os diversos aspectos sobre a cultura afro no Brasil, foram destacadas as questões relativas à nossa ancestralidade, e as inúmeras “visões” que este tema retrata. Assim, percebeu-se a partir da apresentação de vídeos do canal futura, de textos de revistas e jornais de grande circulação, e da própria inquietação que o tema sugeria, que se fazia

> necessário um debate mais abrangente, em torno dos diversos instrumentos de opressão usados pelas elites nacionais durante nossa conturbada história política, que foram fundamentais para construir nos brasileiros, um estigma de que ser descendente de africano era algo a ser desprezado. Sem deixar de levar em conta, a condição dos africanos que aqui chegaram e tiveram que se adaptar a uma nova e difícil realidade, iniciou-se um estudo aprofundado sobre a questão afro-brasileira (PERNAMBUCO, 2010b).

Os/as educadores/as das escolas procuram ajuda teórica, estudando, discutindo, participando de cursos. Eles/as se muniram de conteúdo e desenvolveram os trabalhos com alunos/as. Acreditam que é possível transformar esta realidade.

> O principal objetivo do projeto foi conscientizar os alunos sobre a importância de se identificar enquanto personagem histórico de um país plural e diversificado, fruto da miscigenação de negros, índios e europeus, porém, com destaque a nossa ancestralidade africana. Neste sentido, os alunos, produziram um vídeo documentário que abordou o tema pluralidade cultural, com ênfase a nossa afro descendência (PERNAMBUCO, 2010b).

Num contexto mais amplo, é o caso da Escola Julieta Caldas Ferraz.

> A unidade Escolar, segundo seu projeto político pedagógico, tem como objetivos gerais, “promover a humanização do individuo por meio de ações conjuntas que visem a formação plena do educando abordando temas como ética, cidadania, solidariedade, saúde, cuidado com o meio ambiente de forma que propicie a discussão, reflexão e posicionamento dos alunos diante da vida, do mundo e de suas ações, na busca de qualidade de vida para todos onde o respeito pelo homem e pela natureza estejam presentes” (SÃO PAULO, 2008).

No conjunto educacional educadores/as almejam

> reconhecer-se enquanto ser humano, independentemente da etnia, do gênero, da condição sexual, física, religiosa é um desejo a ser construído no universo escolar e na vida. Tarefa nada fácil quando tratamos de segmentos historicamente excluídos. Este é um dos primeiros desafios. Resta ainda fazer com que todos reflitam sobre suas ações e das de seus colegas quando estas forem de cunho discriminatório, preconceituoso e revelarem atitudes não condizentes com um espaço pretendido de convivência harmoniosa, humana, respeitosa. A partir de tais reconhecimentos e reflexões espera-se atitudes, concepções cristalizadas que possam fortalecer a cultura da intolerância sejam mudadas e ainda que membros da comunidade escolar possam ser agentes de mudança ao perceberem ações preconceituosas em seus colegas (SÃO PAULO, 2008).

Percebemos o compromisso com a mudança de uma realidade opressora. Uma mudança que problematiza as circunstâncias da vida real, como diz Paulo Freire (1985, p.60), “esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica novo enfrentamento do homem com sua realidade”. Mas é admirável que tentamos a conscientização das pessoas, enquanto com elas também nos conscientizamos. Com essa atitude não podemos de forma alguma ditar para as pessoas, incluindo os/as educandos/as, o que elas devem fazer e sim proporcionar instrumentos para que avaliem as condições políticas e morais em que estão submetidas. No projeto e práxis de libertação “deve ser o trabalhador revolucionário da cultura, homem do povo sem deixar o povo, mas com consciência crítica, que conduz o próprio povo à sua afirmação cultural. Enquanto não se conseguir formar na própria práxis a consciência crítica de lideres populares, toda educação será elitista, dominadora” (DUSSEL, 1977a, p. 101).

Freire nos lembra que é impossível a educação sem que o/a educando/a eduque a si mesmo/a no próprio processo da libertação. Por isso não é interessante que educadores/as cheguem com propostas de projetos prontos para alunos/as os realizarem. O que podemos fazer é provocá-los/as, questioná-los/as, refletir, sobre as condições de vida em que estão submetidos/as.

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2004, p. 31).

Na comunidade escolar, pelo envolvimento com os/as discentes e como parte de toda realidade comunitária, podemos sugestionar, propor, sempre com cuidado para não ditar as ações que impulsionam mudanças. A práxis autêntica é ação e reflexão dos/as afetados/as, das vítimas sobre o mundo para transformá-lo. “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2004, p.38). Vemos isso no relato do professor pernambucano.

> O trabalho foi iniciado com debates mediados, onde se discutiu a importância da História do Brasil, na reconstrução de nossa brasilidade. A partir daí foram rediscutidos conceitos que tratavam dos aspectos referentes à miscigenação étnica que deu origem ao povo brasileiro.

> Neste sentido, foram analisados vídeos temáticos do Canal Futura, que tratavam da nossa ancestralidade africana, e do papel do negro no Brasil contemporâneo (PERNAMBUCO, 2010b).

Os atos de ouvir, dialogar e construir junto são basais na pedagogia antiopressora. É desempenho vital de um/a educador/a humanista, revolucionário/a. "Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentindo da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador" (FREIRE, 2004, p.62).

A realidade local é parte curricular da escola. Este real é objeto de indagação. A relação dialógica é fundamental para os procedimentos de investigação dos componentes excludentes vivenciados por nós. O conhecimento pela experiência vivida torna-se revitalizado a partir do momento em que o grupo da escola discute e reflete seus saberes. A reflexão sobre a realidade social patrocina a compreensão da vida cotidiana, que em seus múltiplos aspectos pode levar a mudanças da realidade local.

> Durante a exibição dos vídeos, se discutiu com os alunos questões que se identificavam com suas próprias experiências de vida. Diante do rico cenário de possibilidades construído durante os debates, foram propostos temas, por parte do professor, para que os grupos da sala desenvolvessem pesquisas com relevância sobre o contexto da pluralidade cultural, e em seguida, lançado o desafio de transformar as pesquisas desenvolvidas, em um documentário (PERNAMBUCO, 2010b).

Na educação que evidenciamos é muito comum que professores/as pensem nas atividades e que os/as aluno/as executem-nas. O papel da instituição educativa, não pode ser apenas o de repassar informações, conceitos, teorias. Há necessidades simétricas dos/as participantes da escola na construção do conhecimento. "Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2004, p.83-84). A instituição educativa tem, a nosso ver, três tarefas urgentes: repensar os modelos reducionistas e lineares de ensino; construir oportunidades de o/a aluno/a interligar saberes e, ao mesmo tempo, produzir novos conhecimentos úteis; além de estimular a investigação numa

perspectiva aberta, flexível, que contemple a incerteza, a contradição. O saber vivenciado (o *saber de experiência feito* em Freire) por todos/as participantes da escola é fundamental para se construir uma pedagogia baseada na coletividade, refletida e necessária à comunidade. A dialogicidade e problematização sobre a situação concreta e existencial dos educadores/as e alunos/as permeado/as de contradições (dialética marxista) fazem com que esses/as pensem sobre seus problemas e formulem novos conhecimentos intelectuais e práticos. O novo saber produzido pelos/as educadores/as e discentes possibilita melhoras das vidas na comunidade.

> Por isso, o diálogo é uma existência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, ao pode reduzir-se a um ato de depositar idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a busca da verdade, mas impor a sua (FREIRE, 2004, p.79).

Há possibilidade educativa em direitos humanos. Quando empenhamos numa educação participativa as pessoas se sentem sujeitos criadores e a cada dia vão se aprofundado no processo de transformação da realidade. Nos casos das escolas que desenvolveram os projetos, alunos/as e professores/as, as discussões relacionadas à discriminação, ao preconceito e ao racismo permanecem presentes no cotidiano da escola. “Atualmente o grupo reúne-se todas às quartas feiras para estudo de temas afins, até o momento o tema mais presente é o *bullying*” (SÃO PAULO, 2008, f. 10). Como também a criação do fórum Grupo Estudantil contra a Discriminação, cuja avaliação é de que as atitudes violentas têm diminuído na sua escola. A participação, as discussões da comunidade escolar legitimam a seriedade do foro.

A escola mostra que a busca de identidade e a possibilidade de reflexão das ações enfatizam a construção do respeito ao outro. São passos importantes para aprender a viver com a diversidade. Não queremos dizer que não existem mais problemas em relação a alteridade, mas que oprimido se vê em situação de opressão e busca a sua libertação. A presença da ética da vida perpassa pelas decisões coletivas de tentativas de não-reprodução de ações discriminatórias e racistas que estão presentes na nossa sociedade e obviamente no espaço da

escola. O conviver com a diversidade está acontecendo. E isso só foi possível pela organização dos afetados/as e os/as que com eles se solidarizam.

> Há uma intervenção do grupo quando ocorrem denúncias de caráter discriminatório. O fórum age da seguinte maneira: ofensor e ofendido são convidados para debates e reflexões sobre suas atitudes. Na sessão estão presentes todos os segmentos da comunidade escolar, que opinam, aconselham, discutem, relatam sentimentos e experiências (SÃO PAULO, 2008, f. 10).

É interessante que o grupo da escola não se ateve somente à questão da discriminação racial e diversidade entre as pessoas. Seus/as integrantes participaram das atividades diversas como da II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. A preocupação ecológica participa da ética da vida, porque

> uma ética ecológica trata a condição de possibilidade absoluta dos seres vivos, exercida, em última análise, no respeito ao direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente dos mais afetados e excluídos: dos pobres do presente e das gerações futuras, que herdarão, se adquirirem uma consciência pronta e global, uma terra *morta* (DUSSEL, p. 23, 2003).

O rap elaborado pelos alunos do projeto ***Educação em direitos humanos - Convivendo com a diversidade***, demonstra o envolvimento dos/as jovens do ensino fundamental da escola. Trata-se de uma forma escolhida pelo grupo, de manifestação e educação para a igualdade racial. Trechos do rap

> **O cotidiano de um povo guerreiro**
>
> (Letra e música dos alunos Diego Vinicius Clemente Rocha e Walter Neto)
>
> Sou jovem negro do ensino fundamental
> Lutando pra acabar com o preconceito racial
> Não sou nem pior muito menos diferente
> Faço parte do Brasil de afro descendentes
>
> Gente da mesma gente, branco, negro ou nordestino
> Filhos de Maria e pai Severino
> Simplesmente, menino, esse rap é meu hino
> É a voz da África orando por seus filhos (SÃO PAULO, 2008, f. 8-9).

Depois de tantas vivências, "foi possível perceber a mudança de atitude dos alunos com relação à questão afrodescendente, bem como do envolvimento da turma em todas as etapas da produção do vídeo" (PERNAMBUCO, 2010b). Faltou a voz dos/as alunos/as participantes. Eles/as poderiam ter participado da elaboração

dos projetos e dos textos como co-autores. A pedagógica é a proximidade pais-filhos, mestres-discípulos onde convergem a política e a erótica. “A criança que nasce no lar é educada para fazer parte da comunidade política; e a criança que nasce numa cultura cresce para formar um lar. É por isso que o discurso pedagógico é sempre duplo e os planos se confundem continuamente” (DUSSEL, 1977a, p. 93-94).

5.2 GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Os projetos ***Identidade e inclusão social***, do Município de Novo Hamburgo (RS), e ***Homofobia, lesbifobia e transfobia no contexto escolar***, do Município de Abreu e Lima (PE), ambos de 2010, trabalharam as relações de gênero. O primeiro pesquisou as implicações ideológicas das problemáticas vividas pelas mulheres e protagonizou ações que levam a equidade de gênero. O segundo projeto contextualizou o trabalho na diversidade sexual e destacou práticas anti-homofóbicas.

O poder fetichizado machista e branco, para manter seu domínio, necessita de sistemas opressivos que impossibilitam a revelação da real identidade do Outro. A construção sexista é fortalecida por meio da criação estereotipada da realidade. O papel da mulher e do homem é posto numa forma que impede a possibilidade da vida realizada. Os processos ideológicos são fomentados para a manutenção e reprodução do sistema desejado e estruturado. Criar e manter a ilusão sobre a realidade é procedimental. Como observou Karl Marx (1991, p.18), os homens reais são dominados e determinados por ideias, representações e conceitos. O mundo real acaba sendo produto do mundo ideal. A ideologia é um instrumento de dominação que oculta as reais condições da vida em sociedade (a divisão e a luta de classe, racismo, sexismo etc.) e faz dos princípios particulares da classe dominante ideias universais. Os artifícios ideológicos não nos permitem a percepção critica da realidade, “porque a ideologia é ilusão, isto é, abstração e inversão da realidade, ela permanece sempre no plano imediato do *aparecer social*” (CHAUI, 1986, p.104-105). Por isso, o princípio de igualdade implementada pela elite dominante masculina e branca não corresponde à realidade, a vida concreta.

Lembramos que, em uma das oficinas de gênero, as mulheres quilombolas diziam que não trabalhavam. Só cuidavam da casa. Pedimos que elas nos relatassem os dias delas na comunidade e fomos escrevendo no quadro de giz tudo que elas faziam. O quadro ficou cheio de atividades. O interessante é que elas não trabalhavam somente com as atividades domésticas – por exemplo, dar banho nas crianças, cozinhar, limpara a casa etc. Elas cortavam a cana, as limpavam, tiravam a garapa, faziam o melado, o açúcar mascavo e a rapadura. Fabricavam também a farinha de mandioca e para isso rançavam as mandiocas, descascavam, trituravam e torravam nos fornos comunitários. Embalavam tudo e os maridos levavam para os supermercados de Campo Grande (MS). No final lemos tudo que anotamos e perguntamos: "E vocês não trabalham?" Elas ficaram pensando e responderam: "*Trabaia, mas este trabaio não é trabaio*." E continuamos a conversa sobre o que é trabalho. No final elas disseram: "*Virrrgemm!!! Trabaiamos mais que os homem!*" Verdade, os maridos cuidavam da plantação e vendiam os produtos. Eram elas que faziam a maior parte dos trabalhos. Acordavam cinco horas da manhã para dar conta. Nenhum dos maridos dedicava ao serviço doméstico. Quando a comida estava pronta, elas serviam para eles. Elas falaram: "*E tem que pô no prato, fia, senão, não come não!!!*" A ideologia impedia que as mulheres se percebessem como trabalhadoras e promotoras de suas vidas. Quem trazia o dinheiro para a família eram os homens da comunidade. As produções das mulheres não tinham validade e nem valor econômico. Nas suas concepções somente os maridos trabalhavam e elas não: "*A gente fica na casa fazendo os serviço*". Parece que o produto do seu trabalho lhes é estranho. O resultado, o pouco lucro que dá o exagerado trabalho não lhes pertence. Sãos os maridos que ficam com o que lucram e empregam o dinheiro da forma que acha mais condizente. A alienação tem mão dupla. O dinheiro da venda da produção é irrisório, o que afeta as mulheres, os maridos e todas as famílias da comunidade. O resultado da produção das mulheres fica totalmente diluído. Não há reconhecimento das suas produções. Os maridos se apropriam de seus trabalhos (trabalhos das mulheres) e não as reconhecem como produtoras. O árduo trabalho feminino se instala no plano do serviço doméstico. Como dizem os/as companheiros/as de trabalho quando terminamos uma oficina na comunidade: "*É tudo muito louco*!" Porém Marx fundamenta:

> (A alienação do trabalhador em seu objeto é expressa da maneira seguinte, nas leis da Economia Política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna um escravo da natureza) (2007).

No caso das mulheres a desvantagem dobra. A opressão vem de todos os lados, pelas leis da economia política e pelo sistema cultural machista.

Foi visualizando a opressão que as professoras propuseram a “desconstruir as identidades produzidas pelo imaginário social, possibilitando uma nova postura democrática e de respeito à diversidade numa sociedade plural na busca pela verdadeira equidade de gênero” (RIO GRANDE DO SUL, 2010) e proporcionar “crítica reflexiva dos problemas sociais acerca da discriminação e produção de estereótipos que produzem a exclusão social de gênero” (RIO GRANDE DO SUL, 2010) com os/as alunos/as do ensino médio. As educadoras da escola afirmaram:

> Acreditamos que somente teremos uma verdadeira equidade quando conseguirmos desenvolver reflexões com nossos jovens acerca de como se dá essa discriminação. Só assim teremos instrumentos suficientes para combatê-la já na sua base, isto é, destruindo e desconstruindo os estereótipos construídos socialmente. Pensar uma sociedade para todos, na qual se respeita a diversidade da raça humana, é alicerçar a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

As temáticas de exclusão são trabalhadas anualmente a partir das necessidades e desejos da comunidade escolar.

> As atividades são iniciadas pela pesquisa bibliográfica, resgate da memória da comunidade através da história oral, ciclo de palestras, análise e produção textual, seminário de discussão, pesquisa nas comunidades, confecção de material impresso para divulgação dos resultados, concurso interno de redação (gênero e autobiografia). A partir desse estudo teórico e dos resultados de pesquisa os alunos partem para a realização de ações de intervenção na comunidade local (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

As atividades fundamentadas vão eliminando as concepções ingênuas de mundo. Para Gramsci, o senso comum não se baseia em reflexões filosóficas. Não tem argumentos científicos. São concepções incoerentes da realidade que não

proporcionam a consciência crítica. O senso comum, infelizmente, é a concepção mais difundida nas classes subalternas. Nessa concepção encontramos passividade, submissão intelectual, falta de autonomia e de consciência do real funcionamento da sociedade. Essa forma de pensamento ocasional e desagregada é uma imposição capitalista para que a classe subalterna permaneça na ignorância da sua real situação e não busque meios de luta para transformar a sociedade. O pensamento do povo fica fragmentado e por isso é difícil ter visão universal de mundo, atualizada e evolutiva.

É interessante como Gramsci interpretou a sociedade. O pensador marxista italiano constatou que a classe pobre tem uma concepção de mundo precária, dotada de senso comum, mas que essa situação poderia mudar porque há no senso comum um núcleo sadio que ele chama de bom senso, extraído das experiências e observações que o povo tem da realidade. Isso possibilita certo convite à reflexão filosófica. Mas o problema é que essa noção filosófica é ainda precária, incubada e desagregada porque o núcleo encontra-se acobertado pela ideologia dominante.

Para trabalhar o bom senso existente no senso comum é preciso recorrer à filosofia da práxis que se constrói como crítica ao universo cultural existente, o que proporciona maior coerência e homogeneidade à consciência. A construção da filosofia da práxis é um processo demorado, constante, que, desenvolvendo-se em crítica ao senso comum, busca responder aos problemas do momento histórico, elabora novo pensar e supera a dominação burguesa.

Mas para isso acontecer é necessário acreditar que todas as pessoas podem ser educadas para a ação social.

> É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, o-
>
> piniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece geralmente por “folclore” (GRAMSCI, 2004, p. 93).

Homens e mulheres, enquanto sujeitos de sua própria história, são dotados de intelectualidade e filosofam na construção de uma nova hegemonia. A hegemonia é o conjunto das funções de domínio, direção moral e intelectual exercido por uma classe social dominante. Os trabalhadores constroem sua hegemonia quando tomam consciência de sua real existência, reconhecem a filosofia da práxis como teoria orientadora, lutam e implantam um novo sistema ideológico, político e econômico.

A construção de uma consciência de mundo própria exige necessárias reformas moral e intelectual. Uma nova direção nos campos cultural e social. O avanço cultural dos homens e das mulheres explorados elimina o senso comum estruturado na sociedade burguesa e cria uma filosofia coerente. Os movimentos cultural e moral devem ser ligados à política e aos partidos políticos.

Retomando o projeto ***Identidade e inclusão social***, chama-nos atenção a forma pela qual os/as professores/as e aluno/as se respaldaram teoricamente para desenvolverem o projeto.

> Não há nenhuma razão biológica ou "natural" que determine as diferenças sociais, econômicas, culturais e de poder entre homens e mulheres. As características subjetivas e os papéis atribuídos a cada um são o resultado de um complexo processo de ordenamento social o qual tem expressões particulares de acordo com as épocas, culturas e grupos. 2. Gênero não é sinônimo de mulher, ainda que a maioria dos estudos ou políticas tenham se concentrado nelas. Refere-se ao modo em que se constrói e manifesta tanto a condição social das mulheres como a dos homens, assim como as relações entre ambos em cada contexto. 3. As relações de gênero interatuam com outras relações sociais como as de classe, etnia, idade etc.; todas essas formadoras da estrutura e dinâmica das sociedades. Por isso, as análises de gênero devem dar conta desta complexidade. 4. Nenhuma sociedade tem designado igual valor às características atribuídas às mulheres (ou ao feminino) que as associadas com os homens (ou ao masculino), em consequência as diferenças entre ambos se expressam em ordem hierárquica de predomínio masculino (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Se as relações homem *x* mulher são um fenômeno de ordem cultural, elas podem ser transformadas. A educação desempenha importante papel nesse sentido. Portanto, a educação em direitos humanos pode ser sistematicamente voltada à formação de sujeitos de direitos e da promoção de uma cidadania ativa e participante.

No Brasil, nas relações sociais do feminino e do masculino, construídas culturalmente (gênero) existem algumas faltas que nos trazem problemas? Quais são elas?

Educadores/as e alunos/as denunciaram que há discriminação contra mulheres e produção de estereótipos que contribuem para manutenção da exclusão social ligada a gênero. Eles/as foram a campo fazer o desvelamento. Pesquisaram e analisaram os anúncios publicitários impressos e televisivos que produzem os estereótipos do que representa ser homem e mulher na sociedade.

> Descreveu-se como se constrói um discurso sobre as mulheres, atentando para os vazios do simbólico em relação ao feminino. Analisou-se a constituição desse padrão feminino, para tratar da invenção e produção da mulher: o governo dos outros e de si; a produção do feminino nas práticas sociais; as relações de poder/saber que constituem a forma de governo de manuais de civilidade, que produzem a mulher como um ser civilizado, educado em seus desejos e sexualidade. Discutiu-se, portanto, as formas de subjetivação do disciplinamento de corpos, através de dispositivos que produzem uma mulher submissa (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

A pesquisa do ***Identidade e inclusão social*** foi organizada em três eixos: biológico, midiático e territorial. Estariam ligadas ao biológico "às questões fenotípicas, isto é, uma redução do cultural ao biológico, desvalendo-se as características individuais e sociais. As marcas do corpo ou caracteres físicos demarcam as distâncias e os locais ocupados no prestígio social". Analisar a mídia tornou-se importante porque se produzem conceitos e discursos sobre a representação do ser homem e do ser mulher na sociedade atual. "Quanto ao territorial, considera-se que o espaço geográfico é uma fonte ou um apoio a hostilidades, exclusões [...]. O território é, em realidade, um importante instrumento da existência e reprodução do agente social que o criou e o controla. O território apresenta, além do caráter político, um nítido caráter cultural, especialmente quando são grupos étnicos, religiosos ou de gênero."

O grupo do ensino médio empenhou-se nas descobertas e nas sistematizações e nos desvelamentos ideológicos sobre a exclusão feminina. Foram produzidos textos sobre os resultados da pesquisa e organizou-se um seminário para apresentação dos resultados. E ainda escreveram um artigo, a partir das pesquisas realizadas. Em cada atividade, em cada descoberta, o grupo foi se apropriando de conteúdos antissexistas.

> O empenho consistente em uma *visão de alteridade* permite identificar nos outros (e em nós mesmos!) o caráter múltiplo da Humanidade, sem cair na armadilha presunçosa de tachar o *diferente* como sendo esquisito, excêntrico, esdrúxulo e, portanto, assimilar a postura prepotente daqueles que não entendem que se

> constituem em *um* dos arranjos possíveis do *ser humano*, mas não o único ou, necessariamente, o correto (CORTELLA, 2003, p. 51).

Sob as perspectivas de mudanças, alunos/as do ensino médio, do projeto ***Identidade e inclusão social***, "comprometeram-se com aspectos sociais, culturais, educacionais e políticos no Vale do Rio dos Sinos" (RIO GRANDE DO SUL, 2010). Esse projeto alcançou vôos e transcendeu o espaço escolar, tornando-se um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão e da aluna cidadã leitor(a)/pesquisador(a)/autor(a), e isso ultrapassa amplamente as paredes da escola" (2010).

Os/as alunos/as e professores/as exploraram outras temáticas exclusivas, como mulher e homem negro; gênero, mais especificamente, a construção e representação da identidade da mulher; juventude plural, a construção das tribos juvenis; e as pessoas eficientes. Todas as temáticas foram trabalhadas utilizando os mesmos eixos de análise e diversificação de atividades, como a produção de oficinas nas comunidades. Em uma dessas atividades, uma aluna entrevista um senhor negro. Vejamos o relato da estudante:

> Venho de uma família extremamente racista. Quando fui incentivada pela escola a entrevistar um afrodescendente, a fim de produzir a sua biografia como um "cidadão que faz/fez a diferença nesse mundo", não pude imaginar que, findada a gravação, perguntei a última questão ao meu entrevistado, beirando seus 94 anos, sentado no 1º banco do ônibus: "qual teria sido o fato mais marcante em toda sua vida". E ele, calmamente, respondeu-me: "foi quando uma menina branca sentou-se ao meu lado neste ônibus e se interessou pela minha vida". Abracei-o como nunca havia abraçado alguém e senti vergonha pelos pensamentos hipócritas que foram cultivados pela minha família até os meus 17 anos de vida. Desci daquele ônibus que havia, então, mudado a minha vida... chovia e as minhas incessantes lágrimas misturavam-se com as gotas de chuva que teimavam em correr pelas minhas faces talvez pela vergonha, mas também por ter-me tornado gente! (aluna AGS/2006), (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Dussel insiste: "A *Consciência ético-crítica*, chega-se assim ao momento da crise por excelência, aquele momento em que o oprimido dá o salto da 'crítica', que [...] é comunitária" (DUSSEL, 2002, p. 439).

As atividades prescritas pelo grupo de Novo Hamburgo, projeto ***Identidade e inclusão social***, foram de quatro anos com muitas dinâmicas, vivências e mudanças conceituais. Em todo o projeto verificamos o texto dos/as discentes do ensino médio, sempre com muitas reflexões.

A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas. Em gênero discutimos também as orientações sexuais de homens e mulheres, ou seja, as diversas dinâmicas das masculinidades e feminilidades.

É pertinente destacarmos que há algumas desavenças por alguns/mas estudiosos/as e militantes do grupo LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) pela permanência das suas questões junto aos estudos de gênero.

> Em termos globais, multiplicam-se os movimentos e os seus propósitos: alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões mas decidem viver a ambigüidade da própria fronteira. A nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero provoca mudanças nas teorias e, ao mesmo tempo, é alimentada por elas (LOURO, 2001).

A teoria *queer* (estranho) é defendida por muitos/as estudiosos/as como a melhor forma para os estudos ligados ao universo GLBTT.

> Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também "diferente") e não *straight* (heterossexual, mas também "quadrado"): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar.

> O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (SILVA, 2000, p. 107).

A teoria *queer* defende é e adepta a explorar o desconhecido. Qualquer sexualidade pode ser construída e aceita.

Mas foi com o desejo de discutir as diferentes orientações sexuais e reforçar o respeito à diversidade sexual que o projeto ***Homofobia, lesbifobia e transfobia no contexto escolar*** foi desenvolvido pelo grupo escolar. Pois,

> a escola apresenta uma variedade de alunos praticantes de diversos seguimentos religiosos, constituições familiares variadas e diferentes orientações sexuais. Essa complexidade de credo, família e sexualidade traz muitos conflitos e como fruto dessa, o preconceito resultava sempre em agressões físicas e verbais contra homossexuais (Homofobia); lésbicas (Lesbifobia) e travestis (Transfobia), percebida entre alunos, professores e funcionários da escola (PERNAMBUCO, 2010a).

A orientação sexual tem a ver com o desejo afetivo e erótico que sentimos. Só que esse desejo não é restrito a pessoas do sexo oposto, a heterossexualidade. A direção dada ao desejo pode ser por pessoa do mesmo sexo, a homossexualidade. Podemos também ter desejos pelos dois: pelo sexo oposto e pessoas do mesmo sexo, o que chamamos de bissexualidade. Compreendemos que os relacionamentos afetivos e sexuais não podem e nem devem ser numa única orientação. Não existe uma única maneira de viver a sexualidade. Não temos que determinar a melhor forma a ser seguida. As mulheres lésbicas têm reivindicado que sua orientação sexual seja tratada como lesbissexualidade, porque, ao serem identificadas como gays ou homossexuais femininos, compactua-se e reforça-se a organização social patriarcal, na qual o importante sempre é o masculino. Resumindo, a lesbissexualidade, homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade são orientações sexuais. Há outras orientações como a pansexualidade, por meio da qual pessoas que têm desejos por pessoas (homens, transgênero, *drag queen*, mulheres), incluem objetos, plantas e animais. “Orientação sexual é um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas, desestabiliza concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas (que insistem em falar de *homossexualismo*)” (HENRIQUES et al., 2007, p. 17). Com os estudos e a participação ativa do movimento pela promoção da cidadania e direitos humanos em relação a gênero, incluindo as reivindicações das comunidades LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais),

> o termo orientação sexual veio substituir a noção de opção sexual, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica” (HENRIQUES et al., 2007, p. 17).

A diversidade sexual é algo importante numa sociedade realmente democrática. É muito autoritário conceber, querer e padronizar determinado comportamento afetivo e sexual. Viver com a pluralidade, além de ser belo, tornam as vidas em comunidade mais eficaz nas garantias de direitos. A aceitação das diferenças pressupõe que os/as diferentes possuem necessidades especificas, fortalece e supre as demandas de direitos. Pois, os direitos humanos caminham muito no campo do diverso. A igualdade dos direitos moderno, global e internacional não se ateve às diferenças. O grito da diversidade coube aos/às afetados/as, as vítimas que nunca conseguiram participar equanimente nas políticas universalistas de igualdade. A orientação sexual é múltipla, importante numa sociedade que respeita as diversidades. Que sociedade é esta que não podemos expressar a nossa sexualidade de forma tranquila? Por que não nos é permitido viver a diversidade sexual? Que dificuldades encontramos?

> Percebemos claramente que a sexualidade dita “anormal” era tratada como obra demoníaca ou algo pervertido e imoral, onde aqueles que assumisse a postura diferenciada do padrão heterossexual era hostilizado, humilhado, e muitas vezes estavam sujeitos a agressões verbais e físicas dentro da escola. Percebemos também que o grupo mais discriminado dentro da escola eram as travestis que pela perseguição acabavam desistindo dos estudos, aumentando assim o índice de evasão escolar, onde muitas delas sem opção, acabavam na prostituição. [...].
>
> As dificuldades existe e podemos afirmar que a questão religiosa é um impasse, pois a homossexualidade é vista por muitos como coisa demoníaca. Os homofóbicos que chegam a ser até agressivos e a auto-suficiência de alguns colegas de trabalho (professores) que não discute o tema por não achar importante, a falta de uma estrutura adequada e decente para trabalharmos com os alunos, são itens que dificultam o melhor aproveitamento do trabalho (PERNAMBUCO, 2010a).

São variadas as dificuldades que podem ser apresentadas num trabalho que mexe com preconceitos tão arraigados dos/as professores/as que se educam junto com os/as discentes.

> Nesse sentido, é provável que o/a educador/a será confrontado/a com a própria sexualidade. Assim, parece que a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer. Ou seja, pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma

> como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual (DINIS, 2008, p. 483-484).

Paulo Freire (2004, p.102) ensina que, numa concepção de educação emancipadora, quanto mais os/as educador/as investigam o pensar do povo com o povo, mais se educam juntos, quanto mais todos se educam, tanto mais continuam investigando juntos. Educação e investigação temática se hegemonizam, se tornando momentos num mesmo processo. O medo de investigar o pensar pode ser natural numa sociedade e instituições opressoras como a nossa. Porém podemos confiar que "a partir da '*consciência ingênua'* emerge a '*consciência crítica'*; diante da *'cultura do silêncio'* o *'poder da fala'*; diante da *'mistificação da realidade'* a *'desmistificação'*..." (DUSSEL, 2002, p.438).

Em meios de violência moral, simbólica e física é preciso delinear as estratégias para ir desvendado os preconceitos e as discriminações no espaço educativo.

> Desenvolvemos um trabalho voltado para a sexualidade de maneira a desmistificar mitos e tabus, diminuir o preconceito e respeitar as diferenças envolvendo toda comunidade escolar (professores, alunos, pais, grêmio estudantil, associações, entidades religiosos, etc.) bem como inserir essas discussões também dentro do Projeto Político Pedagógico da escola. As nossas ações não poderiam ser imediatistas, nem de modo a se deixar pensar que detínhamos alguma verdade, por assumirmos uma posição mais tranqüila em relação ao tema, mas que queríamos que todos pudessem observar que na nossa instituição de ensino se fazia presente e com grande significação o "fenômeno" da homossexualidade entre professores e alunos e que como educadores não poderíamos fingir que nada estava acontecendo ou que, o que fingíamos de normal não era tão normal assim, pois se percebia alunos e professores descriminando colegas por sua orientação sexual (PERNAMBUCO, 2010a).

É muito difícil desafiar a realidade com todo seu aparato ideológico e sistemas opressores que impedem a libertação humana. O/a educador/a é vítima de toda esta estrutura. Freire ajuda nessa análise afirmando que os/as oprimidos/as têm medo da libertação. Os elementos da opressão estão dentro do/a oprimido/a e a compreensão disso é dolorida, um parto. "É a 'impossibilidade ontológica' de os oprimidos serem 'sujeitos', para encararem a própria libertação. A vítima, o oprimido, acha-se em um primeiro momento 'bloqueado' pulsionalmente para se abrir ao imenso mundo da crítica" (DUSSEL, 2002, p. 438). A conscientização é encarada como perigosa e anárquica.

Vivenciando com a comunidade escolar a prática dos direitos humanos ligada à orientação sexual, parte dos/as educadores/as entrou no enfrentamento da homofobia, lesbifobia e transfobia na escola. Com o desenvolvimento do projeto conseguiram-se:

> • a construção do primeiro seminário escola sem homofobia, lesbifobia e transfobia;
>
> • diminuição do preconceito contra gays, lésbicas e travestis no âmbito escolar;
>
> • uma maior interação entre professores e alunos;
>
> • o resgate para a escola de alunos travestis (PERNAMBUCO, 2010a).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, "a escola pretende dar continuidade a esse projeto por mais tempo, inclusive ampliá-lo para outras escolas da região metropolitana do Recife, juntamente com a Secretaria de Educação. Temos a vontade de capacitar professores de outras escolas para serem disseminadores do projeto" (PERNAMBUCO, 2010a).

Então é vítima quem toma consciência crítica e vai traçando o caminho da liberdade e da libertação. São lições de Freire e Dussel, que tomamos como princípio para a luta anti-hegemônica e antiopressora.

5.3 DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A criança e o adolescente são protagonizados pelos projetos ***Congresso infantil "Criança: vida"***, de 2008, do Município de Porto Alegre (RS), que consiste na organização de um *congresso*, *desde 1992*, com as crianças e reflete-se sobre problemas reais na sociedade, e ***Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati*-CE** (2008), do Município de Aracati, que, devido à grande demanda de turismo na região, houve exploração sexual de crianças e adolescentes. A escola criou o fórum como meio de enfrentamento à exploração sexual e ao abuso a crianças e a adolescentes e vem mobilizando pessoas e instituições.

A criação do ***Estatuto da criança e do adolescente*** (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, ocorreu por meio de uma organizada mobilização social

nacional na década de 1980, que criou o Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA).

> Esse movimento recolheu mais de seis milhões de assinaturas para garantir a criação de um artigo que estabelecesse os direitos humanos de meninos e meninas na Constituição Federal de 1988. A Carta Magna brasileira se antecipou, inclusive, à Assembléia Geral das Nações Unidas, que adotaria, em 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (REDE...).

A atenção à criança e ao adolescente é uma garantia estabelecida na Constituição brasileira.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227, p.148).

O Estatuto assegura que criança e adolescente são sujeitos de direitos, têm prioridade absoluta e a eles a sociedade civil e poder público devem dar proteção integral. Podemos afirmar que enquanto legislação o ECA trouxe mudanças radicais no país. A criança e o/a adolescente são cidadãos/ãs cabendo a todos/as ater-se à garantia destes direitos. “Isso significa dizer que a criança e o adolescente devem ter todos os direitos que têm os adultos, e que sejam aplicáveis à sua idade; e que, além disso, devem contar com direitos especiais decorrentes de sua peculiar condição de desenvolvimento pessoal e social” (GADELHA, 2008). Mas, deparamos com alguns problemas para o seu cumprimento, tanto pela família como pelo poder público, quando deparamos-nos com crianças e adolescentes sem acesso a creches e educação infantil, ensino de má qualidade, evasão escolar, desnutrição, abuso sexual, violência fisica e mental por parte dos familiares, péssimas condições de moradia, trabalho infantil e sem acesso a saneamento básico etc.

Assumir a cultura dos direitos das crianças e adolescentes requer ainda muitas interveções, porque as

> oposições continuam se manifestando fortemente, inclusive na sociedade, todos acostumados à cômoda posição de encarar crianças e adolescentes como “menores”, dependentes, imaturos, necessitados de “proteção”, numa palavra, incapazes. Proteção traduzida em medidas autoritárias justificadas pelo “superior

> interesse do menor", quase sempre concretizada na "tirania" dos pais sobre os filhos (SILVA, 2004).

Há educadores/as que contradizem o Estatuto e pouco fazem para torná-lo mais eficiente. Não assimilaram os direitos dos/as alunos/as, "principalmente o de contestar critérios avaliativos e a possibilidade de recurso às instâncias escolares superiores, ou o direito de se organizar e de participar de entidades estudantis, bem como 'o direito dos pais de terem ciência e participação no processo pedagógico' ". (SILVA, 2004). Ouvimos nas escolas públicas volumoso número educadores/as dizerem que alunos e alunas são indisciplinados/as porque o ***Estatuto da criança e do adolescente*** lhes favorecem. Frases do tipo "*É direito de mais!", "Com o ECA esses guris podem tudo e nós não podemos fazer nada. Ficamos com as mãos atadas"!* Esse modo de compreensão advém da educação autoritária que recebemos. A democracia é um exercício que dia após dia podemos aprender a praticar. As discussões sobre o Estatuto nas escolas ajudam a melhor o olhar dos/as educadores/as. "O tempo, pouco a pouco, vem desmantelando resistências e hostilidades e o Estatuto começa a ser entendido e corretamente aplicado" (SILVA, 2004).

O Estatuto é fonte de educação em direitos humanos. Observamos o relato dos/as professores/as participantes do Prêmio Educação em Direitos Humanos:

> O Congresso Infantil "Criança: Vida" nasceu em 1992, um ano após a divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que levou nossas Escolas a crerem que só a partir do desenvolvimento da autonomia do educando, sua busca crítica da realidade e a discussão constante dos valores sociais é que alcançaremos uma sociedade mais justa e igualitária (RIO GRANDE DO SUL, 2008a, f. 4).

Na escola do ***Congresso infantil "Criança: vida"***, além de **"**proporcionar um espaço de reflexão entre as crianças sobre a sua participação na sociedade e o seu papel enquanto cidadãos" (RIO GRANDE DO SUL, 2008a, f. 4), se "reafirmar a Escola como fórum aberto de discussão sobre temas que afligem a criança na sociedade brasileira, tendo em vista o Estatuto da criança e do adolescente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e documentos-base referentes a cada tema (eleito anualmente pela relevância no contexto do momento)" (RIO GRANDE DO SUL, 2008, f. 4).

A criança e a/o adolescente no mundo do turismo sexual são “mercadorias” preciosas no comércio sexual mundial. Uma menina ou um menino engrossam a renda das redes de exploração sexual do mundo inteiro.

> O turismo em massa, como uma poderosa força no mundo econômico, foi acompanhado pela procura por sexo. Fazendo parte do mercado que abastece essa demanda, as crianças e os adolescentes foram transformados em mercadorias que podem ser compradas e vendidas pelos turistas e viajantes [...].
> No contexto de que o turismo sexual é uma importante fonte de receita para vários países em desenvolvimento, existiram prioridades conflitantes no que concerne à proteção das crianças contra esta forma de violência e de seus direitos fundamentais. Como as políticas governamentais se direcionaram para a proteção da infância e da repressão do turismo sexual, envolvendo crianças como um crime grave, é o resultado de vários fatores, incluindo: fatores legais, econômicos, culturais, interesses e preocupações ambientais (BRIAIN; BARBOSA; GRILLO, 2009).

A escola de Aracati, promotora do projeto ***Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati – CE***.

> visa ampliar a discussão sobre o tema e instigar na comunidade escolar e na sociedade em geral o sentimento de responsabilidade e de combate a essa problemática, por entendermos que o debate e a conscientização são capazes de promover o aumento das denúncias e a diminuição da incidência dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes (CEARÁ, 2008).

Com a participação dos órgãos ligados à proteção da criança e do/a adolescente, o Fórum ocasiona, “durante todo o ano letivo, a mobilização e sensibilização da comunidade escolar; professores, funcionários, educandos e famílias; e da sociedade em geral para o combate dessa problemática visando aumentar o número de denúncias, diminuir a incidência dos casos de violência sexual e provocar uma transformação na realidade social do município de Aracati”.

Mas combater somente as ações das redes de exploração sexual infanto-juvenil não facilita o enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes porque

> a pobreza e as disparidades econômicas permanecem como verdadeiros obstáculos à proteção de gerações futuras contra a exploração sexual. Vamos olhar para o lado do problema relativo à “demanda” e às condições de vulnerabilidade de certas populações que abastecem a procura. A convergência dos crimes de abuso contra crianças e adolescentes e sua exploração sexual comercial no

> setor do turismo também serão exploradas (BRIAIN; BARBOSA; GRILLO, 2009).

Uma discussão essencial que necessitamos fazer perpassa pela vulnerabilidade que os países colocam as crianças e adolescentes. A fraqueza das políticas públicas é um forte agravante da exploração sexual de crianças e adolescentes. Sendo assim, não adianta o combate fragmentado que ataca só os/as criminosos/as. Os estudos que fazemos sobre tráfico de pessoas mostram que as redes de exploração atuam de acordo com as ofertas oferecidas pelos países e necessidades mercadológicas. Se mulheres, crianças etc. se encontram em vulnerabilidade social, econômica e política, a rede atua ali com maior facilidade. Nesse caso, o melhor que se pode fazer é fortalecer as políticas públicas dos países.

O Relatório do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2006, p. 32) aponta para a necessidade de enfrentar os fatores de risco da violência sexual. A prevenção e o enfrentamento exigem que, além de educar crianças e adolescentes sobre seus direitos, visando ao fortalecimento de sua autoestima e defesa contra a violência sexual, é necessário observar outros elementos de cunho mais amplo, tais como:

> - os espaços desportivos e culturais existentes nos municípios voltados às crianças e aos adolescentes;
> - número de programas existentes destinados à qualificação profissional e à geração de renda para jovens;
> - número de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica;
> - número de famílias inseridas em programas sociais, por tipo;
> - proporção de crianças e adolescentes de x anos de idade com pelo menos um filho nascido vivo; e
> - programas existentes para atendimento de crianças e adolescentes envolvidos com substâncias psicoativas, total e número de atendimentos (BRASIL, 2006, p. 32).

No ***Congresso infantil "Criança: vida"*** e no ***Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati- CE***, as crianças e adolescentes não são *seres passivos*, sem autoria, sem capacidade criadora e racional, incapazes de construir saber.

> É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância.
>
> Isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator (SIROTA, 2001, p. 9-10).

William Corsaro (2005), um dos teóricos da sociologia da infância, descreve que as crianças possuem maneiras próprias de interação, são desafiadoras, constroem regras, criam estratégias de interação, e devemos cuidar para que tudo isso não seja inibido com nossas imposições. As regras são importantes, porém não podem inibi-las enquanto ser construtora, autônoma e criativa. Na ação mobilizadora e conscientizadora do ***Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati-CE****,* são papéis dos/as educadores/as:

> • propiciar atividades lúdicas e significativas com os educandos despertando-os para o conhecimento dos direitos da criança e do adolescente;
>
> • estimular o protagonismo infanto-juvenil formando agentes multiplicadores para o combate do abuso e da exploração sexual contra crianças e adolescentes;
>
> • oportunizar à sociedade civil o conhecimento e o debate sobre as ações do poder público municipal no âmbito da defesa dos direitos da criança e do adolescente vítimas do abuso e da exploração sexual (CEARÁ, 2008).

Numa proposta pedagógica em que a criança é construtora, pais e mães dos/as alunos/as sugerem e participam ativamente da educação de seus/as filhos/as. Vemos parte disso nos relatos do projeto ***Congresso infantil "Criança: vida"*** que, ao planejar o evento, no início de cada ano letivo, educadores/as se orientam na coletividade: "é definido um tema de relevância no contexto sócio-político-social, a partir de consulta ao corpo docente, à comunidade escolar e à Pastoral Escolar. Em seguida, convidam-se as escolas "parceiras" para participarem da referida edição do Congresso [...] e, eventualmente, outras escolas e grupos que tenham interesse e/ou relação com o tema em questão" (RIO GRANDE DO SUL, 2008a, f. 5).

Na organização do ***Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati***, o "planejamento das ações com a participação da direção, serviço social, coordenação pedagógica, professores e representantes dos alunos (Grêmio Estudantil)" (CEARÁ, 2008). Depois fazem "debate e sensibilização dos alunos sobre tema, a partir de atividades em sala de aula" (CEARÁ, 2008).

Nos anos anteriores, a escola de Porto Alegre elaborou o ***Congresso sobre trabalho infantil, a inclusão, os direitos humanos, a família, a paz, a cultura africana, as oito metas do milênio***. Seguimos observando a metodologia daquele estabelecimento de ensino para o desenvolvimento do evento.

> **Pré-congresso**: durante o 2º trimestre letivo, acontece a preparação das crianças da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas que participarão do Congresso. Isto é feito através de pesquisas sobre o tema, busca de materiais entre a comunidade. São desenvolvidas diferentes propostas de trabalho nas salas de aula, nas aulas de Ensino Religioso, Música, Filosofia, Informática. Propõe-se textos desencadeadores para reflexão, palestras, vídeos, depoimentos, entrevistas, músicas, debates, adoção de livros de literatura Infantil relativos ao tema. Preparam-se painéis para decoração e adereços para serem usados durante o evento.
>
> **Congresso**: são dois ou três dias, geralmente no mês de julho – aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse período reúnem-se todas as crianças participantes (alguns grupos ficam hospedados na escola sede), para uma intensa "agenda" de atividades (RIO GRANDE DO SUL, 2008a, f. 5).

Os temas trabalhados pelas duas escolas, de Aracati e Porto Alegre, aparentemente são assuntos para ser discutidos no mundo adulto. Mas, enquanto cidadãos/ãs, as crianças e os/as adolescentes vivenciam essas problemáticas. Se os/as educadores/as não ficarem atentas, as crianças podem ficar cansadas com as intensas atividades e não vivenciarem integramente os conteúdos. As crianças devem ser autoras dos processos. Elas podem fazer parte do planejamento, da organização e do evento, com bastante ludicidade. Os papéis dos/as professores/as são de mediadores/as facilitadores/as, orientadores/as e co-construtoras nos projetos que as escolas desenvolvem. O saber vai acontecendo pela interação entre o adulto e a criança, uma parceria essencial na construção do conhecimento. As crianças pequenas podem participar de estudos dos problemas da realidade social em que vivem, "não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se

desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico" (KUHLMANN, 2003, p. 56-57). As crianças são singulares no pensar, no agir, nas crenças, nas organizações próprias que carecem ser bem entendidas pelos educadores/as. Os estudos sobre psicologia e sociologia da criança são importantes para entendermos as especificidades desse público. Não podemos deixar de discutir com os/as pequenos/as os problemas sociais que os cercam.

As relações sociais fazem parte da vida da criança. Ela não vive num outro mundo. A sua autonomia, a identidade, o desenvolvimento pessoal e social são adquiridos juntamente com o conhecimento do mundo e com a ampliação de seu universo cultural. Uma criança de 4 anos que sempre nos adverte que "não podemos jogar lixo na rua porque ele vai encher os bueiros e a cidade vai ficar cheia d'agua, ninguém mais vai poder andar na rua", ou "as pessoas não podem ficar sem casa, morando na rua, nem sem 'papá'(comida), com fome, né prô!?", está ampliando e assumindo, desde pequena, as relações de proximidade e alteridade.

É claro que do jeito dela, com a sua linguagem e entendimento ainda sincrético. A psicologia do desenvolvimento nas pessoas, de Jean Piaget e Lev S. Vygostsky, mostra a estruturação da cognição, da inteligência, das motivações, das afetividades, da aquisição da consciência cultural e dos juízos morais das crianças. Piaget explica como a criança constrói internamente a inteligência, linguagem, comportamento e o julgamento moral. Ele concentrou seus estudos no desenvolvimento interno da criança, tratando exclusivamente dos processos endógenos. Vygostsky mostra o surgimento da consciência cultural, de processos psíquicos superiores, da formação histórico-social e cultural da mente. Desse modo, a ação educativa melhora o desempenho intelectual da criança e ajuda a corrigir as funções deficientes que caracterizam a estrutura cognoscitiva. Por exemplo, se as regras forem colocadas para a criança por meio de obediência passiva, nunca vão propiciar reflexão necessária para um julgamento moral autônomo (PIAGET, 1994, p. 300-301). Enquanto esses estudiosos enfatizam as estruturas cognitivas e lingüísticas, além do desenvolvimento moral, Paulo Freire acrescenta a necessidade da consciência ético-crítica,

> dado que a *ação pedagógica* se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como "sujeito histórico".

> O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo "sujeito social" é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora (DUSSEL, 2002, p. 435).

Enquanto sujeitos históricos e comprometidos com o Outro nos cabe o aprendizado sobre a transformação da realidade contextual e promoção da consciência ético-crítica.

Os congressos infantis contribuíram para a formação da cidadania das crianças de 2 a 10 anos de idade:

> o primeiro resultado dos Congressos Infantis percebe-se na postura da criança frente às questões do cotidiano, suas relações com colegas, manifestações e julgamentos sobre notícias e fatos da atualidade. Por outro lado, especialmente, sua família, é envolvida com o tema através da participação nas atividades prévias e passa a considerar a perspectiva institucional, valorizando ações que promovam a paz, a igualdade no tratamento e a justiça nas relações (RIO GRANDE DO SUL, 2008a, f. 5).

Querer sociedade minimamente justa exige no mínimo alteridade e exterioridade, caso contrário podemos reforçar a repressão, como disse Dussel (1977a, p. 97), que evidentemente "se realiza sempre em nome da liberdade e com os melhores métodos pedagógicos".

São diversos os exercícios práticos de cidadania desenvolvidas nos projetos:

> - capacitação e sensibilização de todos os professores;
> - oficinas temáticas realizadas com crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano sobre o abuso e a exploração sexual;
> - debate e sensibilização dos alunos sobre tema, a partir de atividades em sala de aula;
> - elaboração pelo Grêmio Estudantil de um mural sobre o tema;
> - panfletagem pelo Colégio realizada pelo Grêmio Estudantil;
> - elaboração, confecção e distribuição de um jornal escolar, produzido pelos alunos do Ensino Fundamental sob a orientação dos professores (CEARÁ, 2008).

O projeto Congresso infantil "Criança: vida" contempla as seguintes ações:

> - apresentação teatral na abertura do evento [...];
> - oficinas por faixa etária e com abordagens diversas - Contação de Histórias, Artes Plásticas, Teatro, Produção de Blogs na Informática,

> Música, Fotografia, [...];
>
> • passeata de manifestação das crianças a respeito do tema (ex.: pelos direitos das crianças, pela paz mundial, contra o preconceito, pelo desarmamento, pelo cumprimento das Oito Metas do Milênio, etc.) – durante a passeata as turmas levam os adereços que prepararam previamente;
>
> • culto infantil – preparado pela Pastoral Escolar, incluindo músicas alusivas ao tema, reflexões e com abordagem específica ao tema do Congresso (RIO GRANDE DO SUL, 2008a, f. 5-6).

As atividades operacionalizadas com os comprometimentos desenvolvem o protagonismo das crianças e dos/as adolescentes. A conscientização e a ação refletidas não ficaram somente no plano teórico ou moral, porque elas possuem elementos ético e crítico que partiram de uma negatividade: a violência contra criança e adolescente. Os exemplos das conquistas encadeadas pelo ***Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati-CE*** são os seguintes: ter um espaço de discussão sobre o enfrentamento da violência sexual; capacitar educadores/as como agentes multiplicadores/as para esse enfrentamento; e o despertar da comunidade escolar e a participação efetiva da escola "[...] na coordenação do Núcleo de Monitoramento de Políticas Públicas para Infância e Juventude, criado pelo Ministério Público local por meio da Promotoria da Infância e da Juventude" (CEARÁ, 2008). Esses resultados positivos estão no campo da transformação social com exigência ético-crítica.

5.4 A LUTA PELA TERRA

A educação libertadora propicia práticas pedagógicas que articulam o saber popular com o científico. Os conteúdos de ensino são enunciados com a vida real e comunitária, onde o/a educando/a vive. É sob essa noção que percebemos o projeto ***(Re)Lendo o mundo pelas histórias de vida: o Memorial do Assentamento 30 de Maio*** (2008), desenvolvido pelos/as alunos/as da educação de jovens e adultos (EJA) em Charqueadas (RS).

> No ano de 2006, 22 assentados decidiram voltar aos estudos depois de longos anos afastados da vida escolar. Com muitas dificuldades foram retomando e re-aprendendo e sistematizando e ressignificando saberes. Uma das atividades pedagógicas por eles realizadas foi o registro de suas histórias de vida. Através delas, puderam compreender melhor suas trajetórias marcadas por incessantes lutas e conflitos pela posse da terra (RIO GRANDE DO SUL, 2008b).

Esses 22 assentados deixaram suas famílias na região norte do Rio Grande do Sul, se organizaram pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pressionaram o estado para desapropriar as terras improdutivas e assentar as famílias sem terra. Antes de sair o assentamento ficaram quatro anos com famílias, acampados nas beiras das estradas. As 48 famílias conseguiram se assentar em 30 de maio de 1991, aproveitando experiências de cooperação agrícola de outros companheiros/as assentados/as. Coletivamente foram se organizando.

> Buscaram compreender melhor como cultivar e produzir na terra, e, decidiram que juntos poderiam facilitar as economias e adquirir os meios de produção (bois, carroças, máquinas agrícolas e implementos), estruturando-se minimamente para iniciar a produção agrícola e melhorar suas vidas (RIO GRANDE DO SUL, 2008b).

As atividades pelo sistema cooperativo fortaleceram os/a pequenos/as agricultores/as.

> A cooperação agrícola permite o acesso ao capital e à tecnologia; desenvolvimento da produção; aumento da produtividade do trabalho através da organização social; especialização e qualificação da mão-de-obra; a possibilidade de agregar valor aos produtos, através do beneficiamento e agro-industrialização de derivados de carne, leite, frutas e verduras; aplicação de créditos mais adequada da cadeia produtiva; criar melhores condições em infra-estrutura social básica como: energia elétrica, água potável, escola, agrovila e transporte. A moradia é um elemento que aglutina as pessoas para a convivência social, desenvolvendo valores humanistas e socialistas (RIO GRANDE DO SUL, 2008b).

Hoje o assentamento trabalha com produtos orgânicos. Possui planejamento, regularidade e meio de escoamento da produção. Os cooperados são reconhecidos na região como bons produtores.

Para a produção textual, o memorial, os/as alunos/as discutiram com os/as professores/as sobre sua importância e aprenderam as regras necessárias dessa narrativa. Exigiu-se que soubessem e fizessem de acordo com os seguintes itens:

> - objetivos e importância da reflexão e dos registros escritos sobre a história de vida;
> - reflexão sobre o que contam os livros didáticos de história: quem realmente faz, constrói e reconstrói a história;
> - criação de roteiro para sistematização das historias de vida;
> - sugestão de formas que possam ser úteis na recuperação da historia de vida: desenhos, gravuras, fotos, cartazes, cartas, narrativas, poesias, etc.
> - comparar e agrupar histórias;
> - descrição do lugar de origem, porque veio, em que década, etc.;
> - construção de uma tabela com dados da região de origem dos alunos;
> - construção de uma linha do tempo comparando acontecimentos pessoais das histórias de vida com fatos importantes que marcaram a história a nível regional, estadual, nacional e internacional;
> - marcar no mapa do Rio Grande do Sul, a trajetória percorrida pelos alunos até chegar em Charqueadas (RIO GRANDE DO SUL, 2008b).

O memorial enquanto linguagem textual foi apropriado pelos/as educandos/as como ferramenta de reflexão em sala de aula sobre a realidade concreta de cada Ser em comunidade. A atividade, a construção do memorial, proporcionou o exercício da crítica e instrumentalização da escrita ao mesmo tempo. A produção de texto ofereceu possibilidade de o/a educando/a, "questionar a sua realidade, identificando problemas sociais e refletindo a respeito de algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação e organizações coletivas da sociedade civil" (RIO GRANDE DO SUL, 2008b). Antes de elaborar o memorial, o grupo da escola do assentamento, nas aulas de história, ciências sociais e de língua portuguesa, estudou o que vinha ser um memorial, a linguagem necessária à escrita e os elementos que deveriam constar nele.

O conteúdo foi organizado partindo da situação atual. Os temas geradores e os conteúdos programáticos dessa educação estão em sinergia com o cotidiano das pessoas do assentamento. "Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política" (FREIRE, 2004, p. 86). O saber científico foi cruzado com a sabedoria popular na medida em que houve respeito à organização, ao saber da experiência prática, à fala, à história coletiva de luta e de vida do Outro, o/a educando/a assentado/a. Continua o professor Freire a nos ensinar.

> O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.
>
> Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com os anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida (FREIRE, 2004, p. 86).

Os encontros pedagógicos do grupo foram fortalecidos pelo diálogo, escuta, alteridade, reflexões, respeito pela expressão da realidade e pela possibilidade de afirmação positiva da exterioridade cultural do povo assentado. A construção da narrativa perpassou pelas operacionalizações conceituais, estruturais e pela sistematização. Pois, "construir um Memorial consiste, então, em um exercício sistemático de escrever e registrar a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela, como um exercício de auto-conhecimento" (RIO GRANDE DO SUL, 2008b).

Dessa forma, o acesso à escrita oficial não elimina a cultura da comunidade. Muito pelo contrário fortalece-a.

> No processo de rememoração temos a possibilidade de refletirmos sobre nós mesmos, sobre nossas histórias individuais e coletivas, nosso percurso de vida. O trabalho com a memória é "formativo", pois proporciona transformações e re-direcionamentos no seu caminhar, mudando a forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Desta forma, transforma-se num processo de teorizar a própria experiência.
>
> Entende-se que o Memorial tem uma função pedagógico-formativa na medida que o seu processo de elaboração e re-elaboração ao longo da história do Assentamento – como um exercício contínuo e gradativo – auxiliará as famílias assentadas no desenvolvimento e na articulação dos nexos entre a sua vivência de atuação social e sua trajetória histórica de modo a gerar uma interpretação crítica de suas experiências de vida e da própria realidade que as cerca (RIO GRANDE DO SUL, 2008b).

O Memorial Crítico exige reflexão sobre suas experiências de vida, trabalho, estudo. Sendo assim, se difere da biografia e de um relatório. No memorial podemos interpretar nossas experiências pessoais dentro de um contexto coletivo.

Estudantes e educadores/as destacam outra importância ligada ao desenvolvimento do memorial do assentamento:

> A justificativa para a construção do Memorial do Assentamento está balizada na idéia de que o patrimônio cultural, os monumentos, museus e memoriais históricos podem ser encontrados para além dos espaços urbanos. Nas áreas rurais há todo um Patrimônio Cultural, vivo e dinâmico em suas tradições, que na maioria das vezes não é reconhecido como tal pela maioria da população e pelos que vêm de fora. Pelo fato de não existirem museus, memoriais ou grandes monumentos nessas localidades, ou por não terem sido marcadas e celebradas por episódios da história nacional, é comum se pensar que é preciso sair daquele lugar para buscar o conhecimento e a experiência do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (RIO GRANDE DO SUL, 2008b).

O ensinar demanda mediações que vão auxiliando o/a educando/a a se perceber sujeito, a ter acesso a alguns saberes historicamente acumulados pela humanidade, a ter curiosidade, a entender em que contexto sua comunidade está inserida, a fazer leitura crítica dessa realidade desenvolvendo-se criticamente, a almejar e a construir uma nova prática social. Portanto,

> *saber que ensinar não é transferir conhecimento, mais criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (FREIRE, 2005. p. 47).

Enrique Dussel concorda com Freire.

> O *ethos* da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito, a juventude, o povo. Só do discipulado paciente e entusiasta do próprio mestre poderá emergir o juízo adequado de realidade na qual se encontra o povo. O discípulo, juventude e povo admitirão igualmente o mestre que em sua vida, em sua convivência, em sua humildade e serviço transmite a consciência crítica para afirmar valores já existentes na juventude e no povo. Atitude de colaboração, convergente, mobilizadora, organizativa, criadora. A veracidade anti-ideológica é a atitude fundamental pedagógica: descobrimento dos enganos do sistema, negação ou destruição daquilo que tal sistema introjetou no povo, construção afirmativa da exterioridade cultural (DUSSEL, 1977a, p. 101-102).

Os três anos em acampamentos de beira de estrada, nas “cidades de lona preta”, o embate, a dor, a força, a sede, o frio, a fome, as lágrimas, o sentimento da certeza e da incerteza pela posse da terra – história de vida do Assentamento 30 de Maio – não estão mais só nas mentes das 46 famílias que lutaram e vêm lutando pela terra. Estão registrados nos memoriais por 22 alunos/as da comunidade, coordenados pelos/as seus/as mestres/as, em documento de suma importância para a história agrária do Brasil.

A cada dia o povo vai se reconstituindo, organizando suas vidas a partir de uma lógica diferente. A lógica da cooperação, da vida partilhada e da luta coletivizada nos faz crer que o Brasil pode ser um país democrático e capaz de respeitar os direitos humanos.

> Então, quando saímos às ruas em movimentos sociais, isso são as distintas invenções da vida. Porque a mulher não pode viver, surge o feminismo. Porque uma etnia que não é branca não pode viver, surge o movimento anti-racista, o velho que é metido num asilo ou no lixo social constitui um movimento de resistência, o indígena não pode viver em sua própria cultura, também se levanta. Então, todo o movimento social e tudo o que se faz na história é vontade de vida. Essa é a força do poder. O poder é força, ímpeto, capacidade de transformação. Na essência o poder é vontade de vida (DUSSEL, 2009, p. 616-617).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em direitos humanos no Brasil enfrenta vários problemas quando nos deparamos com um universo de violações históricas de direitos humanos. Então, perguntamos: Quais são e foram as legitimidades políticas para construção dos direitos humanos? Por que nossas legislações prescrevem os direitos humanos e na prática deparamos com larga morosidade no cumprimento desses direitos? Temos a lei, mas não temos a garantia da sua efetividade. Encontramos um sistema jurídico lento, fechado, burocrático montado e construído para não funcionar adequadamente. A discussão da tese mostra que os direitos universalmente construídos pela modernidade servem a uma elite que fetichiza o poder, ocultando a força do povo e negando uma democracia mais radicalizada.

As relações na escola não são diferentes. O estabelecimento escolar conta com os símbolos impostos: carteiras, quadros, lugares determinados, exames, filas e a disposição do espaço físico, imposições e dominações de ideias e valores ligados à elite dominante. A legitimação e validação política se dão em meio de uma totalidade excludente, sem participação democrática. Sem saber da sua força, o povo tem muita dificuldade de proclamar a libertação. Eis aí a importância da conscientização dialogada por Paulo Freire nas suas obras. A conscientização acontece quando nos olhamos criticamente, nos vemos em estado de negação, dialogamos, e pensamos coletivamente, comunitariamente, em estratégias de luta contra a dominação que estamos sofrendo. Em Dussel, partimos da negação dos direitos do Outro, da vítima, excluída, dotada de exterioridade, que revela seu rosto e fala da sua real necessidade. O rosto revelado tem exigência de proximidade e libertação. No campo da libertação todos/as são chamados/as para ajudar a construir a ética da vida.

> Cada sujeito ético da vida cotidiana, cada indivíduo concreto em todo o seu agir, já é um sujeito possível da práxis de libertação, enquanto como vítima ou solidário com a vítima fundamentar normas, realizar ações, organizar instituições ou transformar sistemas de eticidade. A ética de libertação é uma ética possível acerca de toda ação de cada dia. No entanto, o próprio desta ética, ou seu referente privilegiado, é a vítima ou comunidade de vítimas que operará com o/s "sujeito/s" em última instância (DUSSEL, 2002, p. 519)

Os projetos das escolas que concorreram ao Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos mostram essa solidariedade. Parte-se de uma denúncia da negação do Outro na sociedade e na escola. Os/as educadores/as, crianças, adolescentes, jovens e adultos se responsabilizam, enfrentando as condições impostas pela educação bancária e dinamizaram as escolas em busca de vidas melhores.

Em todos os projetos apresentados pelos/as educadores/as das escolas houve a preocupação de estudos dos problemas reais da comunidade. Consideraram importante o aprofundamento teórico para desenvolver as atividades. A maioria recorreu a instituições governamentais e não-governamentais para o alimento teórico. Como educadores/as relatam o caminho teórico percorrido para desenvolver o projeto ***Educação em direitos humanos - Convivendo com a diversidade*** (2008).

> O curso "São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade" promovido pela Secretaria de Estado da Educação – São Paulo/2006 abriu espaço para o debate e para a reflexão das questões étnico raciais e toda gama de dificuldade, medo e silencio que envolvem o tema, fazendo, algumas vezes, com que o educador tenha receio ou insegurança de abordá-lo. O curso sensibilizou os educadores, demonstrou por meio de estudos textuais, vídeos, relatos e experiências que a população negra sofre em silencio, que não nos damos conta de como o preconceito está presente nas ações, nas atitudes e que a pior forma de educação é não fazer nada (SÃO PAULO, 2008, p. 2)

Já o grupo do projeto ***Homofobia, lesbifobia e transfobia no contexto escolar*** teve a ideia de recorrer a uma universidade. "Antes de iniciarmos as oficinas tivemos o apoio na construção da mesma através do núcleo da Família, gênero e diversidade (FAGES), grupo que discute entre outros temas sexualidade, formado

por professores que compõem o corpo docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) estabelecendo uma forte parceria" (PERNAMBUCO, 2010a).

A fundamentação teórica garante boa parte do sucesso da ação. Estudar, dialogar sobre os problemas coletivamente, favorece as trocas, as estratégias e a criatividade do grupo. E assim vai construindo novos saberes. "A escola é uma instituição que, pelo fato de ter como principal tarefa promover uma adequada apropriação do mundo pelos educados, deve ser capaz de deliberadamente apropriar-se de sua própria construção. Trata-se de uma autocrítica e um antifetichismo radical que se impõem" (CASALI, 2001, p. 122-123). A ação pedagógica requer pesquisa.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2005, p. 29).

Educadores/as perceberam a necessidade de dominar mais o assunto antes de iniciar um projeto de educação em direitos humanos. "Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (FREIRE, 2005, p. 50).

A educação em direitos humanos é um exercício porque não é fácil estabelecer bloqueios ao currículo dominante e opressor. Pensar em escolas democráticas e fazer com que elas sejam realmente democráticas exige de nós, educadores/as, demasiados esforços para não cairmos no relativismo do que tudo é válido e cuidado para não impormos autoritariamente nossos conteúdos. Quando admitimos um currículo democrático, possibilitamos a expressão da juventude. Conhecemos seu modo de ser, de ver o mundo e seus interesses. Uma das coisas mais precárias que existem é um espaço de crianças, adolescentes e jovens onde são desenvolvidas atividades que as pessoas adultas julgam importantes. Se nós educadores/as somos democráticos/as, elaboramos projetos com as crianças, adolescentes e jovens, favorecendo assim o protagonismo juvenil. Se nós trabalhamos coletivamente com as discussões, levantando a pauta de trabalho com alunos/as e companheiros/as da escola, possibilitamos a relação dialógica e a

construção coletiva. Sentimos boa parte desta dificuldade na maioria dos projetos desenvolvidos pelas escolas. Quase sempre os/as professores/as pensam em temáticas, nas as ações. Levam os planejamentos prontos para depois envolverem as crianças, adolescentes e jovens.

Educamos para que haja menos vítimas na sociedade. Se as vitimas gritam temos problemas, se não gritam temos mais problema ainda. Vemos parte disso no projeto ***Homofobia, lesbifobia e transfobia no contexto escolar***: "[...] o grupo mais discriminado dentro da escola eram as travestis que pela perseguição acabavam desistindo dos estudos, aumentando assim o índice de evasão escolar, onde muitas delas sem opção, acabavam na prostituição" (PERNAMBUCO, 2010a). Mas, como todo sujeito pode fazer parte da práxis libertadora, o grupo de mestres/as da escola refletiu sobre a situação e elaboraram o plano de ação, "nós professores responsáveis pelo projeto [...], resolvemos pôr os olhos nesses jovens e adolescentes e desenvolvemos um trabalho voltado para a sexualidade de maneira a desmistificar mitos e tabus, diminuir o preconceito e respeitar as diferenças envolvendo toda comunidade escolar" (PERNAMBUCO, 2010a). Nesse caso, seria melhor que partíssemos juntos, com os/as jovens, na reflexão sobre o que nos nega enquanto sujeitos éticos. Em reunião, permeados/as na dialogicidade, iríamos descobrindo os melhores caminhos pedagógicos.

Os objetivos traçados pelos/as professores/as e educando/as são desafios para a resolução dos problemas vivenciados. A atividade relatada no projeto ***Educação em direitos humanos - Convivendo com a diversidade*** apresenta esta noção: a escola propôs uma a II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Da Conferência surgiu a proposta, dos/as alunos/as das oitava séries, de criação de fórum que discutisse as situações de preconceito ou discriminações dentro da escola. O Fórum deu certo e tornou uma nova prática pedagógica.

O projeto ***(Re)lendo o mundo pelas histórias de vida: o Memorial do Assentamento 30 de maio*** 2008, também ilustra a potencialidade do tema gerador: "[...] 22 agricultores [do Assentamento 30 de Maio] se desafiaram a escrever suas histórias de vida" (RIO GRANDE DO SUL, 2008b). Elaboram memoriais contando a luta pela terra. "Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tornam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas,

nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade (FREIRE, 1979, p.18).

Esta atitude vale também para a educação das crianças. Elas são autoras e construtoras. Suas vozes e autoria são importantes nos processos da escola democrática. Nas séries iniciais e educação infantil, a participação na organização do conteúdo programático pelas crianças pode se iniciar pelos temas geradores, que vão se estruturando cada vez mais, pelas sistematizações e mediações que os/as professores/as vão proporcionando. Nesse caso, entender as lógicas e especificidades das crianças requer estudos mais aprofundados. Os estudos podem nos ajudar a não cair no equivoco do autoritarismo, não exagerarmos nas atividades e nem torná-las maçantes.

Há imensa possibilidade educativa na educação em direitos humanos. A apropriação começa dessa educação, quando a praticamos. Os/as educadores/as, alunos/as participantes do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos tinham dúvidas, mas participaram de curso, palestras, pediram ajuda para as universidades, secretarias de educação, ONGs e sistematizaram os projetos pedagógicos sobre os problemas enfrentados por eles/as na escola. A troca é essencialmente importante para o grupo. Sempre encontramos alguns/algumas educadores/as que acham que os/as outros/as companheiros/as não se envolvem com os projetos propostos, que no grupo uns/umas leem, pesquisam, estudam mais do que outros/as e por isso suas visões são mais ampliadas. Os/as docentes que estudam mais acabam indignando-se com algumas posturas ou deslizes cometidos pelos/as colegas. Frustram-se com a linguagem do senso comum expressada pelos/as outros/as. De acordo com a nossa compreensão, podemos tentar resolver esse desentendimento propondo que quem consegue ter uma visão mais ampliada de mundo e de trabalho seja capaz de ter paciência histórica com os/as outros/as e sempre fomentar subsídio para que o grupo possa melhorar. Se nos irritamos com o/a outro/a colega porque achamos que sua compreensão é ingênua e, às vezes, precária, nosso projeto de educação libertadora pode se retardar cada vez mais. O olhar do professor Paulo Freire nos ajudou bastante nesse entendimento.

> Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que

> pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas (2005, p. 135).

A maioria dos trabalhos apresentados pelas escolas se voltou para os aspectos culturais e não-econômicos. No universo dos projetos de educação em direitos humanos que contextualizamos na tese, a leitura de classe se tornou quase ausente nas preocupações dos/as educadores/as. Para nós, o olhar incompreensivo sobre as diferenças culturais, que oprime o ser humano, merece ser entendido como parte de uma totalidade bem mais ampla. Nesse caso, as leituras de raça e gênero, fora do contexto de classe, acabam segmentadas. O racismo, por exemplo, a exploração capitalista, teve grande responsabilidade de incutir o preconceito e a discriminação contra negros/as e indígenas no Brasil. A falta de acesso aos bens da população negra e índia brasileira tem a ver com o modelo econômico globalizado e liberal que é opressor e excludente. Há um entrelaçado de ideologia, cultura, economia e política nesta composição que necessita ser desvendado. O machismo, a homofobia, racismo etc. não advêm somente do sentimento da maldade humana. Não estão separados de um todo que exerce a opressão. “Precisamos nos deter, portanto, em economias de relações de diferença dentro de totalidades historicamente específicas que estão sempre abertas à contestação e à transformação. Como estruturas de diferença, que são sempre instáveis e múltiplas” (MCLAREN, 2000, p.83). Dentro da pedagogia libertadora as relações de totalidades opressoras, social, econômica, política, legal, cultural e ideológica podem sempre ser desafiadas.

Sob o ponto de vista da totalidade concreta, podemos elaborar uma metodologia fundamental para compreensão da realidade, o repensar crítico. Educadores/as articulando o conhecimento do mundo e da vida de forma contestadora e refletida.

> O que se reivindica e serve de objetivo é a vida; a vida, muito mais que o direito, é que está em jogo agora nas lutas políticas, inclusive se estas são formuladas através das afirmações de direitos. O direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o direito, acima de todas as opressões e alienações, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse direito tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política de todos esses novos procedimentos de poder que, por sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania (FOUCAULT, 1998, p.136).

Na educação em direitos humanos, no seu sentido mais amplo, a vida dos que sofrem deve ser pronunciar pelos direitos humanos. Lembramos que todo e qualquer *poder* só e *poder* se for a *vontade* do povo. Caso ao contrário, é *fetichização* que oprime.

FONTES

CEARÁ. Colégio Marista. ***Fórum de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes em Aracati - CE***. Aracati, 2008. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/resultados/2008/resultados> Acesso em: 27 jul. 2011 (*link*: Resultados>2008>Enfrentamento do abuso e da exploração sexual de crianças e adolescentes.

875 BN - Relatorio do presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul, o senador conselheiro Manoel Antonio Galvão, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 5 de outubro de 1847, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o anno de 1847 a 1848. Porto Alegre, Typ. de Argos, 1847. Cópia disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/875/index.html> Acesso em: 31 out. 2009.

PERNAMBUCO. Escola Estadual Polivalente de Abreu e Lima. ***Homofobia, lesbifobia e transfobia no contexto escolar***. Abreu e Lima, 2010a. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/trabalhos/trabalho_370492580.doc >Acesso em: 27 jul. 2011.

_____. Fundação Bradesco. ***Um ayê nagô, um educar para a igualdade racial***. Jaboatão, 2010b. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/trabalhos/trabalho_782515730.doc > Acesso em: 27 jul. 2011

PRÊMIO Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Link*: ***Descrição***: o que é?, 2010. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/descricao/o-que-e> Acesso e: 27 jul. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Colégio Metodista Americano. ***Congresso infantil "Criança***: vida". 17 anos de história. Porto Alegre, out. 2008a. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/resultados/2008/resultados> Acesso em: 27 jul. 2011 (*link*: Resultados>2008>Congresso infantil "Criança-Vida".

RIO GRANDE DO SUL. Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. ***Identidade e inclusão social***. Novo Hamburgo, 2010. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/trabalhos/trabalho_600023970.doc > Acesso em: 27 jul. 2011.

_____. Escola de Ensino Fundamental Pio XII. ***(Re)lendo o mundo pelas histórias de vida***: o Memorial do Assentamento 30 de maio. Alunos jovens e adultos do assentamento 30 de maio. Charqueadas, 2008b. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/resultados/2008/resultados> Acesso em: 27 jul. 2011 (*link*: Resultados>2008>(Re)lendo o mundo pelas histórias de vida: o Memorial do Assentamento 30 de maio.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Escola Estadual Julieta Caldas Ferraz. ***Educação em direitos humanos*** - Convivendo com a diversidade. Taboão da Serra (SP), 2008. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.org.br/resultados/2008/resultados> Acesso em: 27 jul. 2011 (*link*: Resultados>2008>Convivendo com a Diversidade na Escola).

BIBLIOGRAFIA

A ERA VARGAS: DOS ANOS 20 A 1945. ANOS DE INCERTEZA (1930-1937). ***Golpe do Estado Novo***. Rio de Janeiro; São Paulo: CPDOC│FGV. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>Acesso em: 12 nov. 2011.

A ERA VARGAS: DOS ANOS 20 A 1945. DIRETRIZES DO ESTADO NOVO (1937-1945). ***Estado Novo e fascismo***. Rio de Janeiro; São Paulo: CPDOC│FGV. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/EstadoNovoFascismo> Acesso em: 11 nov. 2011.

ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos (orgs.). ***Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)***: projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL n. 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. (Série ação parlamentar; n. 436). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 jun. 2011.

ALBERNAZ JÚNIOR , Víctor Hugo; FERREIRA, Paulo Roberto Vaz . Convenção Sobre os Direitos da Criança. ***DHnet***, Natal. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/textos/tratado11.htm> Acesso em: 11 dez. 2011

ALMEIDA, Antonio Alves de. ***Marcados pela desigualdade***: o trabalho escravo na cana-de-açúcar no Estado de São Paulo (1995-2010). São Paulo: PUC-SP, 2011. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ALVES, Claudenir Módolo. ***Ética da Libertação***: a vítima na perspectiva dusseliana. São Paulo: PUC-SP, 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Disponível em:<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1547> Acesso em: 30 nov. 2011.

APEL, Karl-Otto. ***Estudos de moral moderna***. Trad. Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (orgs). ***Escolas democráticas***. Traduzido por Dinah de Abreu Azevedo; rev. téc. de Regina Leite Garcia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, Estela M. L.; MENEZES, Greice M.S.; AMOEDO, Marúcia B. "Gênero e saúde no Brasil: considerações a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios". ***Revista de Saúde Pública***, São Paulo, v. 26, n.3, p. 195-202, Jun. 1992. Disponível em:<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v26n3/11.pdf> Acesso em: 20 jun. 2011.

ARENDT, Hannah. ***Da revolução***. São Paulo: Ática, 1988.

ARIÉS, Philippe. ***História social da criança e da família***. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARQUIDIOCESE de São Paulo. ***Brasil***: nunca mais. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, dez. 1966, Nova Iorque. ***OAS***. Nova Iorque: [s.ed.], 1966. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf> Acesso em: 9 dez. 2011.

ASSIS, Jesus de Paula. Entrevista com Karl-Otto Apel. ***Karl-Otto Apel:*** a raiz comum entre ética e linguagem**.** Estudos Avançados. v.6, n..14, São Paulo, jan./abr. 1992.

AZAR FILHO, Celso Martins. Filosofia Antiga. Sócrates e as leis: democracia e metafísica. ***Princípios***, v.11, n.15-16, p.29-63. Disponível em: <http://www.principios.cchla.ufrn.br/15-16.pdf> Acesso em: 7 dez. 2011.

AZEVEDO, Fernando de; et al. ***Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)***. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf> Acesso em: 16 dez. 2011.

AZZI, Riolando. ***A cristandade colonial***: um projeto autoritário. São Paulo: edições Paulinas, 1987.

BATALHA, Elisa; SOARES, Pedro Paulo (colaborador). Serviço Nacional de Educação Sanitária - o estreito vínculo entre educação e saúde. ***Invivo História***, Fiocruz, Rio de Janeiro, 20 ago. 2007. Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=922&sid=7&tpl=printerview> Acesso em: 16 dez. 2011.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. ***Infância, educação e direitos humanos***. São Paulo: Cortez, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al. (orgs.). ***Educação em direitos humanos***: fundamentos teórico-metodológicos. p. 335-350. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em:<http://www.redhbrasil.net/documentos/bilbioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/20%20-%20Cap%202%20-%20Artigo%2012.pdf > Acesso em: 16 jul. 2011.

_____. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). ***Formação de educadores***: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p. 309-318. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000019.pdf> Acesso em: 17 jul. 2011.

_____. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos***.*** Educação, democracia e direitos humanos. ***DHnet***, Natal, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/benevid.htm> Acesso em: 16 jul. 2011.

BETTO, Frei. Desigualdade social no Brasil. ***Correio do Brasil***, ano XI, n. 4217**,** 10 ago. 2010. Disponível em: <http://correiodobrasil.com.br/desigualdade-social-no-brasil/175165/ > Acesso em: 19 jul. 2011.

BIBIANO, Bianca. Universalizar a pré-escola e ampliar a creche: dar atenção aos pequenos é a principal tarefa da Educação para esta década. *Nova Escola*, n. 239, jan./fev. 2011. São Paulo: Abril. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/universalizar-pre-escola-ampliar-creche-618067.shtml> Acesso em: 18 jun 2011.

BOBBIO, Norberto. ***A era dos direitos***. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus; Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. ***O poder simbólico***. Traduzido por Fernando Tomaz (português de Portugal). 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. ***A reprodução***: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Traduzido por Reynaldo Bairão; revisado por Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Textos Fundantes de Educação). Tradução de: *La reproduction:* elements pour une théorie du système d'enseignement (1970).

BRANDT, Fábio. 'Latinos são vistos como ameaça nos EUA': *país aumentou repressão quando latinos se tornaram maioria dos estrangeiros; imigrantes já rechaçam cultura americana, diz estudo*. ***Pnud Brasil***,

Brasília, 4 nov. 2009. Disponível em <http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3341&lay=pde> Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. AI (Ato Institucional n.1) de 9 de abril de 1964, Rio de Janeiro (GB). Outorgado à Nação pelos comandantes-em-chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, representando o Comando Supremo da Revolução, que modifica a Constituição de 1946 na parte relativa aos poderes do presidente da República. In: ***Grupo de Estudos sobre a Ditadura***: legislação. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/10.pdf> Acesso em: 14 nov.2011.

_____. AI-2 de 27 de outubro de 1965, Brasília (DF). Mantém a Constituição de 1946 e as constituições estaduais e respectivas emendas, com as modificações que menciona. In: ***Grupo de Estudos sobre a Ditadura***: legislação. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/11.pdf> Acesso em: 14 nov. 2011.

_____. AI-4 de 7 de dezembro de 1966, Brasília (DF). In: ***Grupo de Estudos sobre a Ditadura***: legislação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/13.pdf> Acesso em: 14 nov. 2011.

_____. Ai-5 de 13 de dezembro de 1968, Brasília (DF). Estabelece uma série de poderes discricionários para o presidente da República. In: ***Grupo de Estudos sobre a Ditadura***: legislação. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/14.pdf> Acesso em:15 nov. 2011.

BRASIL. AI-13 de 5 de setembro de 1969, Brasília (DF). Institui a pena de banimento. In: ***Grupo de Estudos sobre a Ditadura***: legislação. Rui de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/22.pdf> Acesso em:15 nov. 2011.

BRASIL. AI-14 de 5 de setembro de 1969, Brasília (DF). Institui a pena de morte. In: ***Grupo de Estudos sobre a Ditadura***: legislação. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/23.pdf> Acesso em: 15 nov. 2011

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial. ***Projetos de Leis e Outras Proposições***. Brasília (DF), 20 dez. 2010 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar as causas, as consequências e os responsáveis pela morte de crianças indígenas por subnutrição de 2005 a 2007. ***Relatório***, Brasília (DF) , Câmara dos Deputados, maio 2008. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/parlamentar-de-inquerito/53a-legislatura-encerradas/cpindio/relatorio-final-aprovado-1/Relatorio.pdf> Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. ***Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos***. 2ª tiragem, atualizada. Brasília (DF): Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> Acesso em: 23 jul. 2011.

_____. Confira a íntegra da Lei Áurea. ***Câmara dos Deputados***, Agência Câ-

mara de Notícias, 13 maio 2005, Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/66274.html>. Acesso em: 14 nov. 2011.

_____. ***Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)*** . Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 14 jul. 2011.

_____. ***Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)***. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 14 jul. 2011.

_____. ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1967***. Brasília (DF): 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 15 nov. 2011

_____. ***Constituição dos Estados Unidos do Brasil*** **(de 18 de setembro de 1946**). Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao46.htm> Acesso em: 14 nov. 2011.

_____. ***Constituição***: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos, *1948*. ***Ministério da Justiça***. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 18 jul. 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Anexo, Diretriz 22, Objetivo Estratégico I, Ações Programáticas, item *d*. ***Presidência da República***, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm> Acesso em: 3 ago. 2011.

BRASIL. Decreto n. 62.150 de 19 de janeiro de 1968. Promulga a Convenção nº 111 da OIT sôbre discriminação em matéria de emprêgo e profissão. In: ***Presidência da República***, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília (DF). Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62150.htm> Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Decreto n. 63.223 de 6 de setembro de 1968. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, adotada a 15 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 11. In: ***Ministério da Justiça***. Brasília (DF). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_discriminacao_ensino.htm> Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Decreto n. 65.810 de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. In: ***Divisão de Atos Internacionais***. Brasília (DF). Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/39/Documentos/Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.pdf>Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei n. 898 de 29 de setembro de 1969. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. ***Câmara dos Deputados***. Brasília (DF). Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 16 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: ***HISTEDBR Unicamp***. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm> Acesso em: 16 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: ***Câmara dos Deputados***, Centro de Documentação e Informação. Brasília (DF). Disponível: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf> Acesso em: 17 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. In: ***Presidência da República***, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília (DF) Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm> Acesso em: 17 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 6.683 de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Brasília: Presidência da República**,** Casa Civil**,** Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm> Acesso 2 nov. 2011.

_____. Lei n. 6.815 de 19 de agosto de 1980 (***Estatuto do Estrangeiro***). Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências. In: ***Diário Oficial da União***, Brasília, p. 23323 (Republicação Atualizada), 10 dez. 1981. Seção 1. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6815-19-agosto-1980-366138-republicacaoatualizada-34210-pl.html> Acesso em: 18 jul. 2011.

BRASIL. Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. In: ***Presidência da República***, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília (DF). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7668.ht> Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. In: ***Presidência da República***, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília (DF). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 16 nov. 2011.

BRASIL. Lei 8.078 de 11 de setembro de 1990, Código de Defesa do Consumidor. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. In: ***Presidência da República***, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília (DF). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm> Acesso em: 14 dez. 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. ***Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional***. In: ***Ministério da Educação***. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 16 jul. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.459 de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, 3;de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. In: ***Presidência da República***, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília (DF). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm> Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. ***Presidência da República***, Casa civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. ***Presidência da República***, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". ***Presidência da República***, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 14 dez. 2011.

_____. Lei n. 11.961 de 2 de julho de 2009 (Lei de Anistia Migratória). Dispõe sobre a residência provisória para o estrangeiro em situação irregular no território nacional e dá outras providências. In: ***Diário Oficial da União***, Brasília, ano CXLVI, n. 125, p. 1, 3 jul. de 2009b. Seção 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=03/07/2009> Acesso em: 19 jul. 2011.

BRASIL. ***Lei Maria da Penha***: Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. (Série ação parlamentar; n.422). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3683/lei_maria_penha.pdf?sequence=1>Acesso em: 1 nov. 2011.

_____. Ministério da Justiça (2002) ***Programa Nacional de Direitos Humanos***. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh2.pdf> Acesso em:

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Programa Ética e Cidadania***. Brasília: 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)***: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8.

_____. ***Plano Nacional de Educação***. Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf> Acesso em: 21 jun. 2011.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. ***Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais***. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>Acesso em: 20 jun.2011.

BRASIL. ***Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-1***. (Decreto n° 1.904, de 13 de maio de 1996). Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf> Acesso em: mai. 2011.

_____. ***Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-2*** (**Decreto Lei Nº 4.229, de 13 de maio 2002).** Presidência da casa Civil**,** Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf

_____. ***Relatório do Monitoramento 2003-2004***. Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil: uma política em movimento. Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.condeca.sp.gov.br/legislacao/plano_nacional_enfrentamento.pdf> Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da república. ***Programa nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)***. Rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. ***Política Nacional de Saúde Integral da População Negra***, Brasília, fev. 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf> Acesso em: 21 jul. 2011.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Conselho Nacional de Combate a Discriminação; ***Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTBe de Promoção da Cidadania Homossexual***. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRAZIL. ***Constituição política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824)***. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Império do Brazil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm> Acesso em: 14 jul. 2011.

BRIAIN, Muireann O.; BARBOSA, Helia; GRILLO, Milena. Ensaio temático sobre a exploração de crianças no turismo para o III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças. ***Programa Ação Contra o Tráfico de Crianças e Adolescentes (ACT). Partners of the Américas***. 2009. Disponível em: <http://programaact.blogspot.com/2009/02/ensaio-tematico-sobre-exploracao-de.html> Acesso em: 10 ago. 2011.

BRINGMANN, Sandor Fernando. *Kaingang vs.* colonos: um fenômeno de fronteiras étnico-geográficas no Rio Grande do Sul do século XIX. ***Histórica***: Revista On line do Arquivo Público de São Paulo, n. 35, abr. 2009.

Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao35/materia02/>Acesso em: 18 ago. 2011.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto; et al. (orgs.). ***Globalização e educação***: perspectivas críticas. Traduzido por Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004. Tradução de: *Globalization and education: critical perspectives* (2000).

CAMPOS, Maria Malta. Curso Cidadania e Direito à Educação. Conferência 9 – Desafios à efetivação do direito à educação infantil. ***Ação Educativa***, Videoteca Virtual (duração do vídeo: 01:11:25; o trecho citado nesta tese está entre 00:18:58 e 00:20:45), 8 maio 2010. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1885&Itemid=325> Acesso em: 22 jun. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. Parte II – O direito à educação no Brasil. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). ***A educação entre os direitos humanos***. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 95-125. (Coleção educação contemporânea).

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. ***Creches e pré-escolas no Brasil***. 3.ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al. (orgs.). ***Educação em direitos humanos***: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.399-412. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/bilbioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/23%20-%20Cap%203%20-%20Artigo%201.pdf> Acesso em: 6 jul. 2011.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (orgs.). ***Educar em direitos humanos*** – construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARBONARI, Paulo César. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo C. B (org.). ***Direitos humanos no século XXI***: cenários de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: Andhep; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. p.152-163. Disponível em:<http://andhep.nevusp.org/images/downloads/publicacoes/direitoshumanos-seculoxxi.pdf> Acesso em: 9 ago. 2011.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. ***Educação infantil em direitos humanos***, Dez. 2009. Disponível em: <http://unesp.br/observatorio_ses//mostra_arq_multi.php?arquivo=6487> Acesso em: 8 jul.2011.

CARTA Africana dos Direitos Humanos e dos Povos 1981. Carta de Banjul. ***DHnet***, Natal. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/africa/banjul.htm> Acesso em: 13 jul. 2011.

CARTA de Mandén. ***DHpedia la Wiki de los Derechos Humanos***. Disponível em: <http://dhpedia.wikispaces.com/Carta+de+Mand%C3%A9n> Acesso em: 17 jul. 2011.

CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASALI, Alípio. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.). ***Conhecimento pesquisa e educação***. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 109-124. (Série Cidade Educativa).

_____. ***Ética na internacionalidade e interculturalidade***: fundamentos. Texto produzido para apoio ao Seminário de Formação Ética de Executivos e Líderes de Organizações Sociais, mar. 2009.

CASTELLS, Manuel. ***A sociedade em rede***. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEERT; SESC/SP. ***Campanha em defesa da liberdade de crença e contra a intolerância religiosa***, 2004. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/sesc/religiao_folder.pdf

CHAUI, Marilena. Direitos humanos e medo. ***DHnet***, Natal. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chaui.html> Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. ***O que é ideologia***. 21. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986. 126 p. (Coleção Primeiros Passos; 13).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9º edição, São Paulo: Cortez, 2008.

CINCO Livros de Moisés. ***As Escrituras***. Disponível em : <http://scriptures.lds.org/pt/moses/contents> Acesso em 25 de jul. 2011.

CIRO II da Pérsia. Cilindro de Ciro. ***DHnet***, Natal. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/cilindro/index.htm> Acesso em: 17 jul. 2011.

CLARO, Inara. Entrevista com Leonardo Boff. “Teologia da Libertação é cada vez mais atual”. ***TerraViva***, 26 jan. 2005. Disponível em: <http://www.ipsterraviva.net/tv/wsf2005/viewstory.asp?idnews=64> Acesso em: 26 jun. 2011.

CNUDM, 10 de dez. 1982, Montego Bay (Jamaica), ***GDDC***. Lisboa: GDDC, 1982. Disponível em: <http://www.gddc.pt/siii/docs/rar60B-1997.pdf> Acesso em: 9 dez. 2011.

CÓDIGO de Hamurábi. ***Cultura Brasileira***. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/hamurabi.htm> Acesso em: 17 jul. 2011.

COMAR, V.; FERRAZ, J. Maria G. Brazil's Sugar Canes's Ethanol: Villain or Panacea? ***Biologi Inaliani***, Roma, anno XXXVIII, n.1, p. 27-33 (Ecodinamica), genn. 2008. Disponível em: <http://www.onb.it/writable/editoriale/Comar%20et%20at._1_Brazil's%20sugar%20cane's%20ethanol.pdfAcesso> Acesso em: 20 jul. 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. ***A afirmação histórica dos direitos humanos***. 6.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONFERÊNCIA DIPLOMÁTICA, 17 jul. 1998, Roma, Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. ***Direito Internacional***. Roma: [s.ed.], 1998. Disponível em:<http://direitointernacional.110mb.com/DIPr/Estatuto_de_Roma.pdf> Acesso em: 9 dez. 2011.

CONSTITUIÇÃO da República Popular da China, 1982. ***Mundo do Socialismo***: *site* pessoal do professor Aluizio Franco Moreira. Disponível em: <http://www.moreira.pro.br/constchinesa82.htm> Acesso em: 17 jul. 2011.

CONSTITUIÇÃO de Weimar, em 1919. ***DHnet***, Natal <www.dhnet.org.br/educar/.../alema1919.htm>. Acesso em:12 de jun. 2011.

CONSTITUIÇÃO dos Estados Unidos da América, 1787. Biblioteca virtual de direitos humanos. ***Universidade de São Paulo – USP***. Disponível em: < http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/constituicao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html> Acesso em: 17 jul. 2011.

CONSTITUIÇÃO Mexicana 1917. ***DHnet***, Natal. Disponível em : <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/mex1917.htm> Acesso em:12 de jun. 2011.

CONVENÇÃO DA UNESCO PARA A PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL SUBAQUÁTICO. Conferência Geral da Unesco, 31, 2 nov. 2001, Paris. ***Unesco***. Paris: Unesco, 2001. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/34945/12138790343brochure_portuguese.pdf/brochure%2Bportuguese.pdf> Acesso em: 9 dez. 2011.

CONVENÇÃO PARA A PREVENÇÃO E A REPRESSÃO DO CRIME DE GENOCÍDIO, 9 dez. 1948, Nova Iorque. ***OAS***. Belo Horizonte: Cedin, [s.d.]. Disponível em:

<http://www.oas.org/dil/port/1948%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20Puni%C3%A7%C3%A3o%20do%20Crime%20de%20Genoc%C3%ADdio.pdf> Acesso em: 9 dez, 2011.

CONVENÇÃO PARA A PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO MUNDIAL, CULTURAL E NATURAL, 17. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura,., 17 out.-21 nov.1972, Paris. ***Unesco***. Paris: Unesco, 1972. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133369por.pdf> Acesso em: 9. dez, 2011.

CORSARO, W. A. ***Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas***. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf> Acesso em: 9 ago. 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio. ***A escola e o conhecimento***: fundamentos epistemológicos e políticos. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire 2003. 166 p. (Coleção Prospectiva; 5).

COSTA, Márcio Luis. ***Lévinas; uma introdução***. Traduzido por J. Thomas Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. ***Cadernos de Pesquisa***, v. 38, n. 134, p.293-303, maio/ago. 2008.

_____. Da educação para aos direitos humanos. ***Direitos Humanos***, Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, n. 3, p. 23-25, set. 2009. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/revista_dh/dh3.pdf> Acesso em: 9 ago. 2011

DAL RI JR, Arno. ***Tradição do pensamento às teorias internacionais:*** Hugo Grotius, Thomas Hobbes e Emmanuel Kant. Disponível em: <http://direitousp.freevar.com/curso/ri14.htm> Acesso em: 25 fev. 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (orgs.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

_____. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). ***Educação, cidadania e direitos humanos***. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-42.

DECLARAÇÃO de Direitos 1689, Bill of Rights. ***DHnet***, Natal Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/decbill.htm> Acesso em: 25 jun. 2011.

DECLARAÇÃO de Independência dos EUA. ***Wikipédia.*** Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_da_Independ%C3%AAncia_dos_Estados_Unidos > Acesso em: 18 jul. 2011.

DECLARAÇÃO dos Direitos da Virgínia, *12 jun. 1776*. ***Wikipédia.*** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Direitos_de_Virg%C3%ADnia> Acesso em: 18 jul. 2011.***DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão,*** **1789*.*** Historianet***:*** Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=180> Acesso em: 18 jul. 2011.

DECLARAÇÃO e o Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, *1993*. ***DHnet***, Natal. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm> Acesso em: 4 dez. 2009.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (orgs.) **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/bilbioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/26%20-%20Cap%203%20-%20Artigo%204.pdf> Acesso em: 17 jul. 2011

DIAS, Lucimar Rosa. ***No fio do horizonte***: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. <http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/galeria/arqDownTese/LucimarRosaDias.pdf> Acesso em: 17 jul. 2011.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf> Acesso em: 15 jul. 2011.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo. Aborto no Brasil: uma pesquisa domiciliar com técnica de urna. Ciência & Saúde Coletiva*,* Rio de Janeiro, v. 15, supl.1, p. 959-966, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s1/002.pdf> Acesso em: 21 jun. 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a justicialidade do direito à educação no Brasil. Parte II – O direito à educação no Brasil. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). ***A educação entre os direitos humanos***. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 127-153. (Coleção educação contemporânea).

DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (Relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge. (coord.). ***Por um mundo diferente***: alternativas para o mercado global. Traduzido por Orlando dos Reis. Petrópolis: Vozes, 2003.

DUSSEL, Enrique. ***Ética comunitaria***. Madrid: Paulinas; São Paulo: Cesep, 1986. CD-ROM.

_____. ***Ética da libertação***: na idade da globalização e da exclusão. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Tradução de: *Ética de la liberación – en la edad de la globalización y de la exclusión*.

_____.***Filosofia da Libertação***: crítica à ideologia da exclusão. Traduzido por Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Pesquisa & Projeto).

_____. ***Filosofia da Libertação***. Filosofia na América Latina 1. Traduzido por Luiz João Gaio. 2.ed. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Unimep 1977a. (Coleção Reflexão Latino-Americana – 3, I) Tradução de: *Filosofía de la Liberación*.

_____. Fundamentação Política dos Direitos Humanos, 17 ago. 2010, São Bernardo Campo. ***Conferência***. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), 2010.

_____. ***Las transformaciones históricas del Estado moderno***: tesis para interpretar las praxis antihegemónicas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. [online]. mar. 2007b, v.12, n.36 [citado 01 Marzo 2009], p.9-34. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 9 de ago. 2011.

DUSSEL, Enrique. ***Método para una filosofía de la liberación***: superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974. Em CD-ROM.

_____.***Para uma ética da libertação latino-americana***. I. Acesso ao ponto de partida da ética. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo, SP: Loyola; Piracicaba: Unimep, 1977b.

_____. ***Para una ética de la liberación latinoamericana***. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores; Latinoamérica Libros 1973. Tomo I, CD-ROM.

_____. ***Para una ética de la liberación latinoamericana***. Buenos Aires: Siglo veinteuno; Latinoamérica Libros, 1973. Tomo II, CD-ROM.

_____. ***Política de la liberación***: arquitectónica. Madrid: Trotta, 2009. v. II. (Colección Estructuras y Procesos. Serie Filosofía).

_____. ***Política de la liberación***: historia mundial y crítica. Madrid: Trotta, 2007b. (Colección Estructuras y Procesos. Serie Filosofía).

_____. ***20 teses de política***. Traduzido por Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); São Paulo: Expressão Popular, 2007a. (Pensamento social latino-americano).

DUSSEL, Enrique. Vivemos uma primavera política.[1] ***Captura Críptica****: direito, política, atualidade*, Florianópolis, n.2, v.1, p.611-628, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ccj.ufsc.br/capturacriptica/documents/n2v1/parciais/26.pdf> Acesso em: 9 ago. 2011.

FARIA, José Eduardo. Direitos humanos e globalização econômica: notas para uma discussão. ***Estudos Avançados***, São Paulo, v.11, n.30, p. 43-53, maio./ago. 1997. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a04.pdf> Acesso em: 5 dez. 2009.

FERREIRA, Maria de Moraes. A trajetória política de João Goulart na presidência da Republica. As reformas de base. Rio de Janeiro; São Paulo: CPDOC│FGV. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base> Acesso em: 10 out. 2011.

FIGUEIRA, Vera Moreira. Pesquisa: Preconceito racial na escola. ***Estudos Afro-Asiáticos***, n. 18, maio 1990.

FISCHER, Rosa Maria (coord.) Pesquisa: bullying escolar no Brasil. ***Relatório final***. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <http://www.educared.org/educa/img_conteudo/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf> Acesso em: 25 jul. 2011.

FISCHMANN, Roseli.Constituição brasileira, direitos humanos e educação. ***Revista Brasileira de Educação***, v.14, n.40, p.156-167, jan.-abr. 2009, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/fischmann_c_br_dh_educacao.pdf> Acesso em: 7 jun. 2011.

FOUCAULT, Michel. ***Arqueologia do saber***. Baeta Neves. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. ***História da sexualidade***. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. V. 1: a vontade de saber. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. ***Microfísica do poder***. Trad. Roberto Machado. 21ª Ed. Rio de janeiro: Graal, 1979.

[1] Conferência proferida no dia 20 de novembro de 2006 durante a 3ª edição das Jornadas Bolivarianas, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina. Tradução de Elaine Tavares, jornalista e pesquisadora do Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal de Santa Cataria (IELA-UFSC).

_____. ***Vigiar e punir***: nascimento da prisão. Traduzido por Raquel Ramalhete. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 262 p. Tradução de: *Surveiller et punir*.

FRANKLIN, Karen. Direitos humanos na educação: superar os desafios. ***Revista Conjectura***, v. 14, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em:<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/37/35> Acesso em 27 jul. 2011.

FREIRE, Paulo. ***A educação na cidade***. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ***Conscientização***: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Traduzido por Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.fundal.org.br/download-obras/paulo-freire/Paulo%20Freire%20-%20Conscientizacao.pdf> Acesso em: 10 ago. 2011

_____. ***Educação e mudança***. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____.***Pedagogia da autonomia***: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura).

_____. ***Pedagogia do oprimido***. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. ***Política e educação***. 8.ed. Indaiatuba (SP): Villa das Letras, 2007.

FREITAG, Barbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. ***Tempo Social***, v.1(1). Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol01n2/a%20questao.pdf> Acesso em: 7 ago. 2011.

FUNDAÇÃO Abrinq. Agência Brasil. Menos de 20% das crianças até 3 anos têm acesso a creches no país. Disponível em: <http://www.fundabrinq.org.br/portal/noticias/ano/2010/novembro/menos-de-20-das-criancas-estao-nas-creches.aspx> Acesso em: 21 jun. 2011.

FUNDAÇÃO Perseu Abramo; FUNDAÇÃO Rosa Luxemburgo Stiftung. ***Diversidade sexual e homofobia no Brasil***: intolerância e respeito às diferenças sexuais. Módulo I - *Survey* Nacional, Preconceito contra LGBT, item 3, publicado em 08/02/2009 (itens 1 - 6). Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opiniao-publica/pesquisas-realizadas/conheca-pesquisa-diversidade-sexual->Acesso em: 15 jun. 2011.

GADELHA, Graça. 18 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: dá pra comemorar? ***Rede Andi Brasil***. Disponível em: <http://www.redeandibrasil.org.br/eca/sobre-o-eca> Acesso em: 27 jul. 2011.

GARCIA, Nélson Jahr. ***Estado Novo, ideologia e propaganda política***. [s.l.]: eBooksBrasil; RocketEdition, 2009, 2005. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/estadonovo.pdf> Acesso em: 16 dez. 2011.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948). ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 32, n. 114, p. 69-86, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a05v32n114.pdf> Acesso em: 3 jul. 2011.

GHIRALDELLI JR, Paulo. ***História da educação***. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério - 2.º grau: Série Formação de Professor).

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular (*Popular culture and critical pedagogy: everyday life as a basis for curriculum knowledge*). In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). ***Currículo, cultura e sociedade***. Traduzido por Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 93-124.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. ***Teoria da ação comunicativa de Habermas***: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf> Acesso em: 19 jun. 2011.

GOUVEIA, Alexandre Grassano F. Direito Natural e Direito Positivo . **Jus Navigandi**, Teresina, ano 3, n. 27, dez. 1998. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6> Acesso em: 21 fev. 2009.

GRAMSCI, Antonio. ***Cadernos do cárcere***. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Editado e traduzido por Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2004. v.2. Tradução de: *Quaderni del carcere*.

HABERMAS, Jürgen. ***Aclaraciones a la ética del discurso***. Trad. José Mardomingo.Trotta, Madrid, 1998.

_____. **El discurso filosófico de la modernidad**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1985.

_____.***Teoría de la acción comunicativa***. Trad. de Manuel Jiménez RedondoTaurus, Madrid: 1987.

HENRIQUES, Ricardo; et al. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. ***Cadernos Secad*** 4, Brasília, Secad/MEC, maio 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf> Acesso em: 15 jul. 2011.

HERÉDIA, Vania. Migración y Cambio Social. A imigração européia no século passado: o programa de colonização no Rio Grande do Sul. ***Scripta Nova***: *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, n. 94 (10), 1 ago. 2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-10.htm> Acesso em: 26 jul. 2011.

HERKENHOFF, João Baptista. ***Gênese dos direitos humanos***. 2.ed. rev. Aparecida (SP): Santuário, 2002.

HIRAM, Gilberto Fernando Aquino. ***Sociedade Brasileira***: uma história através dos movimentos sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HOBBES, Thomas de Malmesbury. ***Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civi***l. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva, s/d. disponível em: <www.scribd.com/doc/3098501/**Thomas**-**Hobbes**-Leviata> Acesso em: 25, jul. 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. ***Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento***. ***Idéias***, São Paulo, FDE, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf> Acesso em: 8 out. 2007.

HUMAN Rights Watch. ***World report 2010***: events of 2009. Disponível em: <http://www.hrw.org/world-report-2010> Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. ***World report 2011***: events of 2010. Disponível em: <http://www.hrw.org/en/reports/2011/01/24/world-report-2011> Acesso em: 18 jul. 2011.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais-SIS: uma análise das condições de vida da população brasileira. ***Estudos & pesquisas***: informação demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro: n. 27, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/SIS_2010.pdf> Acesso em: 15 jun. 2011).

INTRODUÇÃO de Amartya Sen. In: PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano. ***A Verdadeira Riqueza das Nações***: Vias para o Desenvolvimento Humano. New York, 2010. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf> Acesso em: 15 jun. 2011.

IPEA. Desigualdade da renda no território brasileiro. ***Comunicados do Ipea***, n. 60, 12 de ago. 2010a. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/100812_comunicadoipea60.pdf> Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil. ***Comunicados do Ipea***, n. 58, 13 jul. 2010b. Disponível em:<http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/100713_comunicado58.pdf> Acesso em:18 jul. 2011.

_____Pnad 2009 - Primeiras análises:Situação da educação brasileira - avanços e problemas. ***Comunicados do Ipea***, n. 66, 18 nov. 2010. <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf> Acesso em: 6 ago. 2011.

KANT, Immanuel. ***Crítica da razão prática***. Texto integral. Traduzido por Rodolfo Schaefer. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____.***Crítica da razão pura***. Traduzido por Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

KARDEC, Allan. ***O livro dos espíritos***. Traduzido por Salvador Gentile; revisado por Elias Barbosa. 99.ed. Araras (SP): IDE, 1995. p. 58. Tradução de: *Le livre des esprits* (1857).

KLEFF, Michael. 1863: Estados Unidos abolem a escravidão. ***DW-World. DE DEUTSCHE WELLE***. <Disponível em: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,372001,00.html> Acesso em: 28 jun.2011.

KONDER, Leandro. ***Fundamentação da metafísica dos costumes***. Trad. Paulo Quintela, Coleção Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. ***O que é dialética***. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Primeiros Passos). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6985884/Leandro-Konder-o-Que-E-DialEtica> Acesso em: 12 dez. 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). ***Educação infantil pós-LDB***: rumos e desafios. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores associados - FE/Unicamp; São Carlos, SP: UFScar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p.51-65. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62).

LA TAILLE, Yves de; CORTELLA, Mário Sérgio. ***Nos labirintos da moral***. Campinas: Papirus, 2005. 112 p. (Papirus Debates).

LACERDA, João Batista. ***Sobre os mestiços no Brasil***. Primeiro Congresso Universal das Raças. Londres, 26-29 de julho de 1911
Disponível em: http://moodle.stoa.usp.br/file.php/967/Sobre_os_mesticos_do_Brasil.pdf

LEI de Habeas-Corpus. Inglaterra, 1679. ***DHnet***, Natal. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/.../i_02_historiasoc.html> Acesso em: 23 jul. 2011.

LÉVINAS, Emmanel ***Ética e Infinito***. Trad. João Gama Lisboa: Edições 70, 1988.

_____***Totalidade e infinito***: ensaio sobre a exterioridade. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

LIVRO dos mortos. ***Geocities.ws***. Disponível em: <http://www.geocities.ws/xkeynes/livrodosmortos.html> Acesso em: 23 jul. 2011.

LONGA Marcha. ***Encyclopedia encydia beta***. Disponível em: <http://pt.wikilingue.com/es/Longa_Marcha#Inicio_de_la_Larga_Marcha> Acesso em 7 ago. 2011.

LORENZETTO, Bruno Meneses. Justiça e exterioridade: reflexões sobre o direito e a alteridade. ***Novatio Iuris***, ano II, n. 3, jul. 2009. Disponível em: <http://www.esade.edu.br/esade/user/file/Esade07.pdf> Acesso em: 7 ago. 2011.

LOURO, GUACIRA LOPES. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. ***Revista Estudos Femeninos***, v.9, n.2, Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 10 ago. 2011.

MACIEL, José Fábio Rodrigues. Código de Direito Canônico. ***Jornal Carta Forense***, 2 fev. 2007. Disponível em: <http://www.cartaforense.com.br/Materia.aspx?id=683> Acesso em: 4 nov. 2011.

MAGNA CARTA – 1215 (Magna Charta Libertatum). Biblioteca virtual de direitos humanos. ***Universidade de São Paulo - USP***. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/magna-carta-1215-magna-charta-libertatum.html> Acesso em: 27 jun. 2011

MAIA, Mário Sérgio Falcão; BARACHO, Hertha Urquiza. ***A efetividade dos direitos sociais no Brasil***: comentários sobre o papel do Judiciário. **Prim@ Facie** - revista da Pós-Gradução em Ciências Jurídicas da UFPB, João Pessoa, v.6, n.10, p.53-68, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://rbr4.dizinc.com/~ppgcj/gerencia/docs/04032008095847.pdf>Acesso em: 3 ago. 2011.

MARQUES, Márcia Ferreira. Educação na década de 30 – 11 história. ***Webartigos.com***, 16 abr. 2011. Disponível:

<http://www.webartigos.com/articles/63880/1/Educacao-na-decada-de-30---11-historia/pagina1.html> Acesso em: 3 jul. 2011.

MARX, Karl. ***Manuscritos econômico-filosóficos***. Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado.1844. Primeira Edição: 1932 . Transcrição: Alexandre Moreira Oliveira, 2007. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm> Acesso em: 30 jun. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. ***A ideologia Alemã (Feuerbach)***. Traduzido por José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____;_____. ***Manifesto Comunista***. São Paulo:Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf> Acesso em: 18 jul. 2011. Edição original, 1848.

MATORY, J. Lorand. Jeje: repensando nações e transnacionalismo. ***Mana***, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.57-80, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v5n1/v5n1a03.pdf> Acesso em 24 set. 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente: A nova regulação? ***Educação***, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130> Acesso em: 19 jun. 2011.

MCLAREN, Peter. ***Multiculturalismo crítico***. Traduzido por Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção Prospectiva, v. 3).

MEDEIROS, Ana Letícia Barauna Duarte. ***Direito Internacional dos Direitos Humanos e Filosofa na América Latina***: Contribuições para uma Possível Fundamentação Crítica - Cadernos PROLAM/USP (ano 4 - vol. 2 - 2005), p. 103-121. Disponível em: http://www.usp.br/prolam/downloads/2005_2_5.pdf

MINOZZI JR., Essio. *A* educação brasileira na Era Vargas: as reformas e os grupos escolares paulistanos. In: BAUER, Carlos; et al. (orgs.). IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares: as instituições escolares da metrópole. ***Anais***. São Paulo: Uninove, 2007. f. 232-240. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Publicacoes_IV%20Col%C3%B3quio.pdf > Acesso em: 17 jul. 2011.

MONDIN, Battista. Curso de filosofia: os filósofos do Ocidente.Traduzido do italiano por Benôni Lemos, revisado por João Bosco de Levador Madeiros. São Paulo: Edições Paulinas, 1981-1983 (Coleção filosofia; 3). Tradução de: *I Filosofi delli' Occidente*.

MORI, Paulo. Estudos Bíblicos. Direitos humanos e cidadania. ***Profético***, 4 jun. 2011. Disponível em: <http://www.profetico.com.br/2011/06/04/direitos-humanos-e-cidadania-2/> Acesso em: 26 jun. 2011.

MOTA, Clarice Santos; TRAD, Leny Alves Bomfim. A gente vive pra cuidar da população: estratégias de cuidado e sentidos para a saúde, doença e cura em terreiros de candomblé. ***Saúde e Sociedade***, São Paulo, v.20, n.2, p.325-337 abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/06.pdf> Acesso em: 19 set. 2011.

MOTTA, Marly. "Dentro da névoa autoritária acendemos a fogueira...": a OAB na redemocratização brasileira (1974-80). ***Culturas Jurídicas***, Rio de Janeiro, v.3, n.1, f.1-29, jan./jun.2008. Disponível em: <http://www.culturasjuridicas.com.br/pdf/vol3num1/motta.pdf> Acesso em: 5 out. 2011.

MUNANGA, Kabengele. ***Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil***: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____ (org.). ***Superando o racimo no Brasil***. MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

NORONHA, Olinda Maria. ***Políticas neoliberais, conhecimento e educação***. Campinas: Alínea, 2002. (Educação em Debate).

O CULTO dos orixás afro-brasileiro. ***Portal Orixás***, n. 1, p.14-17, jul.-ago. 2010. Disponível em: <http://portalorixas.com.br/1/index.php?option=com_flippingbook&view=book&id=2&page=1&Itemid=11> Acesso em: 20 set. 2011.

OAS (Organization of American States). ***Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias*** (Adoptada pela Resolução 45/158, de 18 de dezembro de 1990, da Assembleia Geral - entrada em vigor a 1 de Julho de 2003). Disponível em: <http://www.oas.org/en/default.asp> Acesso em 10 mai. 2011.

OECD. OECD Multilingual Summaries. ***Education at a glance 2010***:OECD indicators (Panorâmica da educação 2010: indicadores da OCDE): Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/3/45953903.pdf> Acesso em: 21 jul. 2011.

OIT BRASIL. Relatório Global do Seguimento da Declaração da OIT relativa a Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho. Não ao trabalho forçado. ***Conferência Internacional do Trabalho***: 89ª Reunião 2001 (Relatório I (B). Genebra: Secretaria Internacional do Trabalho, 2001. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=134>Acesso em: 3 ago. 2011.

OIT BRASIL. Relatório Global do Seguimento da Declaração da OIT sobre Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho 2005. Aliança global contra trabalho forçado.

Conferência Internacional do Trabalho: 93ª Reunião 2005 [Relatório I (B)]. Genebra: Secretaria Internacional do Trabalho, 2005. Disponível em:<http://www.reporterbrasil.com.br/documentos/relatorio_global2005.pdf> Acesso em: 2 ago. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. ***Revista Brasileira de Educação,*** n. 11, p. 61-74, mai/jun/jul/ago 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 17 dez. 2011.

OLIVEIRA, Vitor Eduardo Tavares de. República Popular da China: a evolução e adequação do ordenamento jurídico chinês aos direitos humanos. ***Revista Jurídica***, Brasília, v. 8, n. 82, p.141-149, dez./jan. 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/asia/oliveira_china_dh.pdf> Acesso em: 30 jun. 2011.

OMS. ***Relatório Mundial da Saúde*** – financiamento dos sistemas de saúde: o caminho para a cobertura universal. Disponível em:<http://www.who.int/whr/2010/whr10_pt.pdf > Acesso em: 25 jul. 2011.

PANIKKAR, Raimundo. **"**É a noção dos direitos do homem um conceito ocidental?" **Diógenes**, Brasília: UnB, n. 5, 1983.

PANSARELLI, Daniel. ***Filosofía e práxis na América Latina***: contribuições à filosofia contemporânea a partir de E. Dussel. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://hamatos.files.wordpress.com/2011/03/daniel_pansarelli.pdf>Acesso em: 13 dez. 2011.

PEDROSA, José Ivo dos Santos. Educação Popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. ***Caderno de Educação Popular e saúde***. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p. 13-17. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/caderno_de_educacao_popular_e_saude.pdf> Acesso: 20 jun. 2011.

PEREIRA, Nilda da Silva. ***A ética enquanto práxis na educação da infância: um ensino em questão***. Dissertação de Mestrado: Programa de pós-graduação em Educação: currículo. Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

PIAGET, Jean. ***O juízo moral na criança***. Traduzido por Elzon Lenardon. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1994. 304 p. Tradução de: *Le jugement moral chez l,enfant*.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direito humanos. Parte I – Os direito humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). ***A educação entre os direitos humanos***. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006a. p.11-42. (Coleção educação contemporânea).

_____. Direitos humanos, democracia e integração regional: os desafios da globalização. ***Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo***, São Paulo, n. 54, p. 1-332, dez. 2000. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista%20pge%2054.pdf>Acesso em: 5 dez. 2009.

PIOVESAN, Flávia. ***Direitos humanos e o direito constitucional internacional***. São Paulo: Saraiva 2006b.

PIOVESAN, Flávia; VIEIRA, Renato Stanziola. Justiciabilidade dos direitos sociais e econômicos no Brasil: desafios e perspectivas. ***Araucaria***, Universidad de Sevilla, Sevilla, España, año/v.8 n.15, p.128-146, primer semestre 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/282/28281509.pdf> Acesso em: 4 jul. 2011.

PIRES, Cecília Pinto (org.). ***Ética e cidadania***: olhares da filosofia latino-americana. Porto Alegre: DaCasa/Palmarinca, 1999, v.1.

PLATÃO. ***Clíton***. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 99-114 (Os pensadores).

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano. ***A Verdadeira Riqueza das Nações***: Vias para o Desenvolvimento Humano. New York, 2010. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf> Acesso em: 15 jun. 2011.

PNUD Brasil. ***Relatório de Desenvolvimento Humano***: racismo, pobreza e violência. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pn000008.pdf> Acesso em 25 jul. 2011.

PONTUAL, Pedro. ***O processo educativo no orçamento participativo***: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação: Historia e Filosofia da Educação) PUC (SP); 2000.

PRANDI, Reginaldo. Nas pegadas dos voduns: um terreiro de tambor-de-mina em São Paulo. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). ***Somàvo***: o amanhã nunca termina: novos escritos sobre a religião dos voduns e orixás. São Paulo: Empório de produção, 2005. p.63-94.

QUIGLEY, Bill. EUA: concentração de renda e aumento da pobreza como reflexos de suas políticas elitistas. ***Pravda.Ru***, 16 nov. 2010. Disponível em:

<http://port.pravda.ru/busines/16-11-2010/30781-eua_pobreza-0/> Acesso em: 24 jun. 2011.

RAMOS, André de Carvalho. ***Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional***. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

RAUPP, Marco Antonio. SBPC divulga nota oficial sobre o Plano Nacional de Direitos Humanos. ***Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência***. São Paulo, 15 jan. 2010. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/site/imprensa/mostra.php?id=1251&secao=359> Acesso em: 21 jun. 2011.

REDE Andi Brasil. ***Comunicação pelos direitos da criança e do adolescente***. Dipsonível em: <http://www.redeandibrasil.org.br/eca/sobre-o-eca> Acesso em: 11 jun. 2011.

REGINA, Jesus Eurico Miranda. Filosofia latino-americana e filosofia da libertação. A proposta de Enrique Dussel em relação às posições de Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea. Campo Grande: Cefil, 1992. (Série Reflexões sobre a América Latina – 3).

RI JUNIOR, Arno Dal. ***Tradição do pensamento às teorias internacionais: Hugo Gratius, Thomas Hobbes e Emmanuel Kant***. Disponível em**:** <http://direitousp.freevar.com/curso/ri14.htm> Acesso em: 25 fev. 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. ***História da educação brasileira***: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

ROCHA, José Geraldo da. ***Guia de direitos do brasileiro afro-descendente***: religião e ética. 2.ed. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. (Série Cadernos Ceap).

ROLAND, Edna Maria Santos. Sociedade: racismo no mundo – a caixa de Pandora. ***Teoria e Debate***, Fundação Perseu Abramo, n. 49 – out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/sociedade-racismo-no-mundo-caixa-de-pandora> Acesso em: 20 jul. 2011.

ROMANO, Roberto. Paz de Westfália (1648). In: MAGNOLI, Demétrio (org.). ***História da paz***: os tratados que desenharam o planeta. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-92.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. ***Estudos Feministas***, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2º semestre 2001. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf> Acesso em: 21 jul. 2011.

ROUSSEAU, Jean- Jacques, ***Emílio ou Da Educação***. Traduzido por Henrique Harguindey. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela; Madrid, Fundación BBVA, 2006.

SACRISTAN, José Gimeno. ***A educação que ainda é possível: ensaio sobre uma cultura para a educação.*** Traduzido por Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

_____. ***O currículo***: uma reflexão sobre a prática. Traduzido por Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Tradução de: *El curriculum: uma reflexión sobre La práctica*.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al. (orgs.) ***Educação em direitos humanos***: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75-83. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/bilbioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/06%20-%20Cap%201%20-%20Artigo%203.pdf> Acesso em: 6 jul. 2011.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. Teorias da lei natural: Pufendorf e Rousseau. ***Trans/Form/Ação***, Unesp, Marília, v. 30, n. 2, p 219-234, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a14v30n2.pdf>Acesso em: 28 jun. 2011.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In MUNANGA, Kabengele (org.). ***Superando o racimo no Brasil***. MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. ***Oficina do CES***, Coimbra, n. 135, p. 1-61 jan. **1999**. <www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf> Acesso em: 17 jul. 2011.
SAVIANI, Dermeval. ***Educação***: do senso comum à consciência filosófica. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez - Autores Associados, 1986. 224 p. (Coleção Educação Contemporânea)

SCAVONE, Lucila. Direitos reprodutivos, políticas de saúde e gênero. ***Estudos de Sociologia***, Unesp, Araraquara, v. 5, n. 9, p. 1-18, 2º semestre 2000. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/196/192> Acesso em: 21 jul. 2011.

SEN, Amartya. ***Desenvolvimento como liberdade.*** Traduzido por Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. ***Poverty and Famines***: an essay on entitlement and deprivation. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1982, c1981.

SILVA, F. Amaral. Estatuto da criança e do adolescente: avaliação histórica. Educar em Revista: UFPR, 2004. Disponível em : <www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/amaral_silva.pdf> Acesso em 11 de junho de 2011.

SILVA, Humberto Pereira da. Notas sobre o ensino de ética e de pluralidade cultural nos PCNs. ***Cadernos***, Centro Universitário S. Camilo, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 53-64 out.-dez. 2004.

SILVA, João Fernando Vieira da. Thomas Hobbes: um precursor do direito Positivo?. ***Jus Navigandi***, Teresina, ano 14, n. 2054, 14 fev. 2009. Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/12334/thomas-hobbes-um-precursor-do-direito-positivo> Acesso em: 26 jun. 2011.

SILVA JR., Hédio. ***Anti-racismo*** – coletânea de leis brasileiras – federais, estaduais e municipais. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Marco Antonio Marques da. Cidadania e democracia: instrumentos para a efetivação da dignidade humana. In: SILVA, Marco Antonio Marques da; MIRANDA, Jorge. (coords.). ***Tratado luso-brasileiro da dignidade humana***. São Paulo, Quartier Latin, 2008.

SILVA, Marco Antonio Marques da; MIRANDA, Jorge. (coords.). ***Tratado luso-brasileiro da dignidade humana***. São Paulo, Quartier Latin, 2008.

SILVA, Marcos Rodrigues. Reflexos da diáspora africana no Brasil. In ***História do trabalho e dos trabalhadores negros no Brasil***. Org. NOGUEIRA, João Carlos. V. 1. São Paulo: CUT, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. ***Documentos de identidade****: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. ***Revista Brasileira de Educação***, Anped, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-15, jan./fev./mar./abr. 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE01/RBDE01_03_PAUL_SINGER.pdf> Acesso em: 17 jul. 2011.

SIROTA, Régine. ***Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar***. Institut National de Recherche Pédagogique, Université René Descartes, – Paris V. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/2001 Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31, março/2001. http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf

SOARES, Holgonsi. Cidadania como um conceito de totalidade. 10 set. 1993 (***A Razão***). Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/cidadania.html> Acesso em: 18 jul. 2011.

STRECK, Danilo R.; et al. (orgs.). ***Paulo Freire***: ética, utopia e educação. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SURVIVAL International. Violações dos direitos dos índios guarani no Mato Grosso do Sul, Brasil. ***Relatório da Survival International para o Comitê para Eliminação da Discriminação Racial da ONU (Cerd ONU)***, mar. 2010. Disponível em: <http://assets.survival-international.org/documents/208/Survival_Guarani_Report_Portuguese-2.pdf> Acesso em: 19 jul. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. ***Pequena introdução à filosofia da educação***: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. ***Revista da Faculdade de Direito***, Universidade Metodista de São Paulo, v. 5. n. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/464/460> Acesso em: 16 jul. 2011.

TEODORO, Maria de Lourdes. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org.). ***Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial***. São Paulo, 1996.

TREIN, Franklin. Hegel e a dialética. In. RESENDE, Antonio (org.). ***Curso de filosofia***: para professores e alunos de segundo grau e de graduação. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. p.133-144.

UGÁ, Maria Alicia Dominguez; SANTOS, Isabela Soares. Uma análise da progressividade do financiamento do Sistema Único de Saúde (SUS). ***Cadernos de Saúde Pública***, Rio de Janeiro, v. 22, n. 8, p. 1597-1609, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n8/08.pdf> Acesso em: 20 jun. 2011.
UM PERFIL das condições de saúde da população negra de Porto Alegre. ***Boletim Epidemiológico***, Porto Alegre ano XII, n. 44, edição especial - população negra, out. 2010. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_doc/boletim.pdf> Acesso em: 21 jul. 2011.

UNITED STATES. U.S. Census Bureau. ***Current Population Survey (CPS), 2010 Annual Social and Economic Supplement (ASEC)***. Highlights. Disponível: <http://www.census.gov/hhes/www/poverty/about/overview/index.html> Acesso em: 25 jun. 2011.

VALENTE, Ana Lúcia E. F*. Ser negro no Brasil hoje.* São Paulo: Moderna, l987.

VASCONCELLOS, Mércia Miranda. ***Proteção internacional dos direitos humanos na realidade latino-americana:*** reflexão filosófica sob a perspectiva da ética da libertação. Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Dissertação de Mestrado. Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro - Programa de Mestrado em Ciência Jurídica. Campus de Jacarezinho – Paraná; 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. ***Filosofia da práxis***. Traduzido por Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Tradução de: *Filosofía de la praxis*.

VENTURI, Gustavo. Apresentação. In: ***Diversidade sexual e homofobia no Brasil***: Intolerância e respeito às diferenças sexual, 13 fev. *2010. Disponível em:* <http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opiniao-publica/pesquisas-realizadas/apresentacao-4>Acesso em: 26 jun. 2011.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Moralidade pessoal e ética pública. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). ***Educação, cidadania e direitos humanos***. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 106-117.

_____. O que são direitos humanos. In: ***Guia de direitos humanos***: fontes para jornalistas. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-31.

VIOLÊNCIA de gênero e saúde da mulher. ***AADS|Ipas Brasil***. Disponível em: <http://www.aads.org.br/rhamas/violenciagen.html>Acesso em: 20 jun. 2011.

WELSON, Jardel. O Evangelho da vida foi o grande vencedor. ***Repórter de Cristo***, 25 out. 2010. Disponível em: <http://reporterdecristo.com/o-evangelho-da-vida-foi-o-grande-vencedor> Acesso em: 7 ago. 2011.

WOLKMER, Antonio Carlos. ***Idéias e instituições na modernidade jurídica.*** Seqüência - Publicação do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC. Estudos Jurídicos e Políticos- V. 16 n. 30 (1995). Seqüência. UFSC, Florianópolis. Disponível em:http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15818/14312

XANDI.'.,Obanise. ***O que é orixá?*** Disponível em: <http://www.orixas.com.br/index.php?view=article&catid=32%3Alanguages&id=9%3Aorixa&format=pdf&option=com_content&Itemid=56> Acesso em: 20 set. 2011.

YORI, Patrícia. La ética de la liberación de Enrique Dussel en el debate contemporáneo: una lectura desde las bases teóricas y metodológicas de la historia de las ideas latinoamericanas. ***Seminario de Licenciatura en Filosofía***, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 29 ago. 2001.

ANEXOS

ANEXO A

Colégio METODISTA Americano

CONGRESSO INFANTIL

"CRIANÇA: VIDA"

17 ANOS DE HISTÓRIA

Porto Alegre, outubro de 2008.

Apresentação

Preocupado em propor temas de relevância para a formação de seus estudantes, um projeto destaca-se no Colégio Metodista Americano: o Congresso Infantil "Criança: Vida". O lançamento do **Estatuto da Criança e do Adolescente foi impulsionador deste trabalho,** já que a instituição, promovendo valores cristãos, propõe a reflexão sobre a realidade social em todo o seu currículo e projeto pedagógico.

A cada ano, um tema é definido, para ser tratado com destaque e aprofundado nas aulas, nos cursos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, já foram abordados o **Trabalho Infantil, a Inclusão, os Direitos Humanos, a Família, a Paz, a Cultura Africana, as Oito Metas do Milênio e tantos outros**.

Desta forma, acreditamos que não é apenas nas aulas regulares de Filosofia e Ensino Religioso ou, nos conteúdos de Sociologia, mais adiante, no Ensino Médio, que se contribui para a formação de um pensamento crítico, ético, autônomo, solidário, enfim, responsável com a vida plena. Esta certeza é também um compromisso, que **mantém acesa a chama de uma iniciativa por 17anos**.

Justificativa

O Congresso Infantil "Criança: Vida" nasceu em 1992, um ano após a divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que levou nossas Escolas a crerem que só a partir do desenvolvimento da autonomia do educando, sua busca crítica da realidade e a discussão constante dos valores sociais é que alcançaremos uma sociedade mais justa e igualitária.

Durante o Congresso, nossos/as alunos/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vivenciam momentos de integração e trocas de experiências com crianças da mesma idade, mas de outras realidades sócio-culturais, escolas irmãs (Metodistas do interior do estado do RS) e escolas da rede pública e privada de Porto Alegre.

A filosofia que permeia o trabalho pedagógico de nossas Escolas tem como base a perspectiva cristã da Igreja Metodista, e como parte da Missão, "é o processo que visa oferecer à pessoa e à comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com a prática libertadora; recriando a vida e a sociedade, seguindo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominação e morte, à luz do Reino de Deus. (Plano para a Vida e Missão)".

Objetivos

- Proporcionar um espaço de reflexão entre as crianças sobre a sua participação na sociedade e o seu papel enquanto cidadãos.
- Promover a reflexão sobre os valores éticos e morais nos educandos, incentivando a solidariedade nas relações entre si e com os outros, na busca

de uma sociedade mais justa e igualitária.

- Reafirmar a Escola como fórum aberto de discussão sobre temas que afligem a criança na sociedade brasileira, tendo em vista o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e documentos-base referentes a cada tema (eleito anualmente pela relevância no contexto do momento).
- Vivenciar momentos de integração, trocas de experiências com crianças de outras realidades e comunidades.

Metodologia

1. **Definição do tema e convite às escolas :** ao início de cada ano letivo, é definido um tema de relevância no contexto sócio-político-social, a partir de consulta ao corpo docente, à comunidade escolar e à Pastoral Escolar. Em seguida, convidam-se as escolas "parceiras" para participarem da referida edição do Congresso – escolas metodistas do RS, escolas estaduais do bairro Rio Branco (vizinhas ao Colégio Metodista Americano – sede do evento) e, eventualmente, outras escolas e grupos que tenham interesse e/ou relação com o tema em questão.
2. **Pré-congresso:** durante o 2º trimestre letivo, acontece a preparação das crianças da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas que participarão do Congresso. Isto é feito através de pesquisas sobre o tema, busca de materiais entre a comunidade. São desenvolvidas diferentes propostas de trabalho nas salas de aula, nas aulas de Ensino Religioso, Música, Filosofia, Informática. Propõe-se textos desencadeadores para reflexão, palestras, vídeos, depoimentos, entrevistas, músicas, debates, adoção de livros de literatura Infantil realtivos ao tema. Preparam-se painéis para decoração e adereços para serem usados durante o evento.
3. **Congresso:** são dois ou três dias, geralmente no mês de julho – aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste período reúnem-se todas as crianças participantes (alguns grupos ficam hospedados na escola sede), para uma intensa "agenda" de atividades:
    - apresentação teatral na abertura do evento – encenada por crianças e com enredo e texto totalmente originais, feitos a partir das pesquisas sobre o tema;

- oficinas por faixa etária e com abordagens diversas - Contação de Histórias, Artes Plásticas, Teatro, Produção de Blogs na Informática, Música, Fotografia, Inglês, Espanhol, Dança, Capoeira, Expressão Corporal, Nutrição, Filosofia, Literatura, Mímica, Escotismo...e outras de acordo com a variação proporcionada pelo tema do ano. Para a proposição de tais oficinas busca-se no corpo docente, comunidade e também em órgãos públicos, instituições parceiras, ONGs, etc, voluntários/as que tomam conhecimento do tema e planejam, junto à Supervisão Escolar, cada proposta de trabalho, pensando na adequação a crianças de 2 anos em diante, até os 10 anos, em média.
- passeata de manifestação das crianças a respeito do tema (ex.: pelos direitos das crianças, pela paz mundial, contra o preconceito, pelo desarmamento, pelo cumprimento das Oito Metas do Milênio, etc) – durante a passeata as turmas levam os adereços que prepararam previamente
- culto infantil – preparado pela Pastoral Escolar, incluindo músicas alusivas ao tema, reflexões e com abordagem específica ao tema do Congresso.

4. **Pós – Congresso:** são divulgados os registros e produções infantis (artísticas, escritas, virtuais,...) a respeito do que foi tratado em diferentes meios de comunicação, especialmente à comunidade escolar. Obs.: de acordo com cada tema, eventualmente são produzidos documentos próprios, como abaixo-assinados, manifestos, cd e outros.

Embasamento Teórico

- Lei nº 8.069, de 13 de jullho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
- Declaração Universal dos Direitor Humanos
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Plano para Vida e Missão da Igreja Metodista – PVMIM
- FREIRE, Paulo. *A Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

- HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho:* o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- JOLIBERT, Josette. *Além dos muros da escola:* a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.* Campinas: Papirus, 2000.

Potencial de Impacto

Buscamos, com o Congresso Infantil "Criança:Vida", uma ação educativa de tal modo que nossos/as alunos/as:

- ✓ desenvolvam a consciência crítica da realidade;
- ✓ conheçam contextos sócio-políticos-econômicos, diferentes dos seus;
- ✓ reconheçam-se, desde crianças, como efetivos cidadãos;
- ✓ compreendam que o interesse social é mais importante que o individual;
- ✓ exercitem o senso e a prática da justiça e da solidariedade;
- ✓ alcancem a sua realização como fruto do esforço comum;
- ✓ reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social.

Resultados Imediatos

O primeiro resultado dos Congressos Infantis percebe-se na postura da criança frente às questões do cotidiano, suas relações com colegas, manifestações e julgamentos sobre notícias e fatos da atualidade. Por outro lado, especialmente, sua família, é envolvida com o tema através da participação nas atividades prévias e passa a considerar a perspectiva institucional, valorizando ações que promovam a paz, a igualdade no tratamento e a justiça nas relações.

Há depoimentos de ex-alunos/as que participaram de vários (até 8 edições) de Congressos Infantis e consideram que foram oportunidades importantes de formação de cidadania.

Perspectiva de Continuidade e Sustentabilidade do Trabalho

Tendo em vista o histórico de reconhecimento na comunidade e as parcerias formadas, o Congresso Infantil constitui-se, atualmente, em parte do projeto pedagógico institucional e é esperado pelos/as alunos/as, como oportunidade de discussão, encontro, espaço para ir "além dos muros escolares", refletindo sobre a responsabilidade individual e coletiva na vida social.

A cada ano vem crescendo a participação de todos – alunos/as e comunidade escolar, envolvendo novos órgãos municipais, estaduais e federais que contribuem e se solidarizam ao Projeto.

O trabalho tem sido fruto de muito empenho de todas as pessoas envolvidas, principalmente professores/as e alunos/as que realizam atividades prévias em sala de aula, preparando cada Congresso, com pesquisas, palestras, leituras, visitações, entre outros, sensibilizando a todos sobre a importância deste evento.

O Colégio Metodista Americano incentiva a participação da comunidade escolar nas suas diferentes instâncias, como podemos citar o Grêmio Estudantil Rui Barbosa – GERB, entidade estudantil mais antiga do Rio Grande do Sul e com intensa atuação nos projetos desenvolvidos. Da mesma forma, a organização do Círculo de Pais e Mães – CPM com sua representação por turmas é bastante evidente na Instituição, sendo parceiro e também proponente das linhas pedagógicas na Escola.

Resumo das 17 edições do Congresso Infantil

O **1º Congresso Infantil** (1992) aconteceu com a participação de alunos dos Colégios Americano e do IPA e a representatividade de meninos de rua, crianças da Febem e do Projeto da Igreja Metodista Wesley, que relataram suas experiências de vida. O tema enfocado foi "A situação da criança no Brasil."

O **2º Congresso Infantil** (1993) teve como tema o "Estatuto da Criança e do Adolescente", quando houve a oportunidade de um aprofundamento maior desta lei promulgada em 1990. Nesta ocasião, aconteceram debates com convidados de várias instituições: Conselho Tutelar, Anistia Internacional, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, FEBEM, Escola Aberta da Vila Cruzeiro do Sul, FESC, Aldeia SOS, entre outras.

Neste 2º ano de Congresso, houve o pré-lançamento do livro "Canções de Rua", de Francisco Esvael, com a presença do autor/compositor, que marcou o início do encontro com suas músicas cujas letras têm um cunho crítico/social. A canção "A Hora da Criança" foi consagrada, a partir deste ano, como Hino do Congresso Infantil.

O **3º Congresso Infantil** (1994) abordou o "Estatuto da Criança e do Adolescente" nas diversas áreas da saúde, alimentação e moradia, lazer, trabalho, sexualidade e menores de rua.

O **4º Congresso Infantil** (1995) trabalhou com o tema: "Problemas da Infância e a relação com o ECA", problemas estes que foram abordados em propostas lúdicas como artes, música, expressão corporal e teatro.

Nesta edição foi realizado o concurso para a escolha do símbolo do CONGRESSO INFANTIL: "CRIANÇA-VIDA", entre as crianças do colégio IPA e Americano. Os símbolos selecionados foram os dos alunos Guilherme Bartz, do Colégio Americano e da aluna Rossana Brum Leques, do Colégio IPA.

No ano de 1995, o congresso finalizou suas atividades na Câmara de Vereadores de Porto Alegre tendo a participação de seu Presidente, o Vereador Airton Ferronato e o Prefeito da cidade, sr. Tarso Genro. Este momento foi de muita grandeza, caracterizando o Congresso como um acontecimento inédito na vida da Cidade de Porto Alegre.

No **5º Congresso Infantil** (1996) foram estudados os "Direitos Humanos", envolvendo a Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado, neste congresso se fez presente a Vice-Presidente desta Comissão, Deputada Luciana Genro.

Houve um momento mais solene na Assembléia Legislativa onde os alunos participaram de uma plenária com todos os deputados, divulgando o Congresso e denunciando a violação dos Direitos Humanos em nossa sociedade e no mundo.

Neste ano o Congresso Infantil: "Criança Vida" foi incluído no Relatório Azul, capítulo "Criança e Adolescente" pg.39, documento lançado pela Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembléia Legislativa/RS.

Ainda em 1996 foi enviada correspondência à Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados em Brasília, havendo reconhecimento do seu Presidente Dep. Hélio Bicudo pela iniciativa dos Colégios, manifestando seu apoio e disposição em contribuir com esta atividade.

No **6º Congresso Infantil** (1997) deu-se continuidade ao tema "Direitos Humanos na Família", buscando resgatar a importância do seu cumprimento.

Dentro das programações previstas, a culminância se fez em um painel aberto à comunidade escolar tratando sobre "Os Direitos Humanos na Família" e a responsabilidade de cada um neste processo. Cabe ressaltar que nesta edição do

Congresso houve uma viagem de intercâmbio entre as escolas metodistas IPA e Americano e o Centro Latinoamericano da cidade de Rosário na Argentina. Os alunos participantes deste projeto trocaram experiências e discutiram a respeito do contexto sócio-político-cultural de cada país.

No **7º Congresso** (1998), o "Trabalho Infantil x Infância Saudável" foi o tema abordado. Com o apoio do livro "Serafina e a Criança que Trabalha" das autoras Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto, desencaderam-se as discussões e reflexões, que levaram os alunos a assumirem um posicionamento contrário à forma como crianças são exploradas mundialmente.

Tivemos a oportunidade de contar com a participação da fotógrafa e co-autora do livro, Iolanda Huzak nos dias do 7º Congresso. Foi organizada uma exposição de fotos de Iolanda Huzak que nos trouxeram a realidade das crianças trabalhadoras do Brasil. A fotógrafa participou ativamente durante todo o Congresso, autografando o livro, conversando com os alunos, relatando suas experiências, sendo questionada e questionando os participantes.

Houve o lançamento de um abaixo-assinado contra a exploração do trabalho infantil, que percorreu vários locais, casas de familiares dos alunos, locais públicos, Assembléia Legislativa do Estado, instituições educacionais do interior e da capital. O documento foi levado à Brasília - DF pelos alunos e Coordenadoras das duas Escolas, para o Secretário Geral da Presidência da República, Sr. Eduardo Graeff, que os recebeu em audiência no dia 25 de agosto.

Em decorrência do 7º Congresso Infantil, uma comissão de alunos acompanhada pelas pedagogas das duas escolas, participou do encontro "Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua" – Comissão Local, na Escola Aberta Porto Alegre.

O **8º Congresso Infantil** optou pelo tema "Sim à Paz, Não à Violência". Durante este Congresso todos os participantes integraram-se na 1ª Caminhada pela Paz que foi um evento muito significativo na comunidade rio-grandense, com envolvimento de várias escolas públicas e privadas, ONGs, grupos artísticos e personalidades políticas.

Houve também um envolvimento direto de todos os alunos na busca de assinaturas para o Manifesto 2000, documento da UNESCO que tratava do compromisso de cada cidadão Por uma Cultura de Paz.

No ano de 2000, o **9º Congresso Infantil** continuou a abordar o significado da paz, integrando-se à Campanha da Fraternidade Ecumênica cujo tema foi "Dignidade Humana e Paz". Com a participação efetiva do Colégio Piracicabano - SP, o Congresso ganhou dimensão nacional.

Participamos da 2ª Caminhada pela Paz, que ocorreu na data do 10º aniversário do ECA e foi uma atividade que reuniu novamente um grupo expressivo de instituições, merecendo uma ampla cobertura da imprensa. Cabe ressaltar que um grupo teatral composto por alunos dos Colégios IPA e Americano teve a oportunidade de apresentar-se no final desta caminhada, no auditório municipal Araújo Viana.

O 10º Congresso Infantil (2001) elegeu o tema "Semente Cidadã", por acreditar que as crianças precisam, desde cedo, refletir sobre a realidade social em nossa cidade, país, no mundo.

No ano de 2002, o **11º Congresso Infantil** optou pelo tema "Manacô: Viver Repartindo" – Manacô é uma expressão do povo indígena Madihá, que significa "repartir". Neste Congresso, houve a participação também de crianças indígenas dos povos guarani e caingangue, que trouxeram suas vivências musicais e corporais, dividiram seus conhecimentos sobre a natureza e também divulgaram sua cultura. Nos estudos prévios as crianças dos Colégios Metodistas debateram sobre a questão dos povos indígenas no Brasil.

12ª edição do Congresso, em 2003, debateu a questão da Fome, com o tema "Você tem Fome de Quê?", partindo da situação de miséria de grande parte da população mundial e analisando também outras "fomes" que temos: de justiça, de paz, além da fome de alimento.

Em 2004, no **13º Congresso Infantil "Criança:Vida"** foi lançado um CD, gravado na própria Instituição, com a participação de vários corais, para denunciar questões relativas à Inclusão Social. O tema "Cantar para Não Calar: Vozes da Inclusão" mobilizou os debates sobre questões raciais, de necessidades especiais, religiosas, de gênero, etc. As letras das canções foram escritas por turmas da Escola e, posteriormente musicadas por músicos/docentes da própria Instituição.

O tema "A Paz virá pelas mãos das Crianças", em 2005, no **14º Congresso** promoveu reflexões sobre a paz mundial e o compromisso de cada um, desde pequeno, para que este desejo seja realidade. Houve o registro em um documento

da UNESCO reconhecendo a importância do projeto Congresso Infantil: Criança Vida.

Os 15 anos do Congresso Infantil foram comemorados com o tema “A flor da pele” que trouxe o conhecimento da cultura africana e a reflexão sobre preconceito e discriminação racial em nosso meio.

Com a riqueza da participação oferecida pelo projeto A Cor da Cultura, seus diversos materiais paradidáticos e também da integração do Movimento Maria Mulher e do Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE e outras ONGs, várias atividades foram desenvolvidas. Os maiores objetivos foram a valorização da cultura africana e a reflexão sobre relações e respeito. A participação do Coral do CECUNE no seminário Pedagógico Docente também foi bastante expressiva e mobilizadora.

Em, 2007, o **16º Congresso Infantil** divulgou AS OITO METAS DO MILÊNIO**,** que são:

- Acabar com a fome e a miséria;
- Educação básica de qualidade para todos;
- Igualdade entre sexos e valorização da mulher;
- Reduzir a mortalidade infantil;
- Melhorar a saúde das gestantes;
- Combater a AIDS, malária e outras doenças;
- Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente;
- Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento.

Estas metas foram eleitas em 2000, como compromissos assumidos pelos países integrantes da ONU e resumem muitos dos objetivos sociais que temos procurado atingir, sensibilizando nossos pequenos cidadãos sobre seu papel como agentes, em busca de um mundo melhor para todos.

A idéia de trabalharmos em 2008 o tema “Colcha de Retalhos – Costurando Afetos” neste **17º Congresso Infantil** proveio de um projeto de Escolas Infantis de nossa cidade que propõe às famílias dos/as alunos/as “doarem um pedacinho de si”, constituindo uma entre tantas ações solidárias junto à comunidade, que contribui para a construção e ampliação do conceito de cidadania de nossas crianças. A idéia

é que cada família construa um pedacinho de uma colcha, personalizando seu “retalho” a partir de um dos temas trazidos nestes 17 anos de Congresso Infantil, costurando uma porção de carinhos, com linhas de afeto, agulhas confiantes, tecidos que tenham o calor dos corações infantis, com bordados ou aplicações de solidariedade. Uma colcha por turma foi confeccionada e doada para instituição assistencial, simbolizando a caminhada deste projeto que já ingressa em sua maioridade.

EE PROFª JULIETA CALDAS FERRAZ

ANEXO B

PROJETO
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - 2008

Justificativa:

Se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova.
Gandhi

O ambiente escolar reflete e reproduz elementos da convivência social que historicamente foram construídos, sendo assim, nos deparamos, na escola, com situações de intolerância, discriminação, preconceito. A escola vive a diversidade: a maioria dos alunos é afro descendente e um pequeno percentual é de descendentes indígenas. Somos diferentes sim, pertencemos a diferentes grupos étnico-raciais, temos cultura e concepções políticas próprias e todos esses aspectos, em conjunto, são valiosos e importantes tesouros que, em conjunto constroem a história de um povo.

E como educadores, não queremos e não devemos suportar que atitudes discriminatórias e preconceituosas tomem corpo, afinal, é nossa incumbência lutar, entre outras coisas, pelo direito á diferença.

A unidade Escolar, segundo seu projeto político pedagógico, tem como objetivos gerais, “promover a humanização do individuo por meio de ações conjuntas que visem a formação plena do educando abordando temas como ética, cidadania, solidariedade, saúde, cuidado com o meio ambiente de forma que propicie a discussão, reflexão e posicionamento dos alunos diante da vida, do mundo e de suas ações, na busca de qualidade de vida para todos onde o respeito pelo homem e pela natureza estejam presentes”.

Com esse olhar, a Unidade Escolar sempre focou em seus diversos trabalhos temas atinentes a questão da diversidade, seja lá o que diverso for: etnia, gênero, condição física, religião, condição sexual. Procurando evitar que as diferenças e toda a carga preconceituosa que determinados grupos carregam não fossem meramente “toleradas” ou que passassem despercebidas. Muitas vezes, até por desconhecimento, a comunidade escolar age como se o diferente parecesse não existir, fazendo com que muitas dores sejam ignoradas e emudecidas.

EE PROFª JULIETA CALDAS FERRAZ

Fundamentação teórica

O curso “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade” promovido pela Secretaria de Estado da Educação – São Paulo/2006 abriu espaço para o debate e para a reflexão das questões étnico raciais e toda gama de dificuldade, medo e silencio que envolvem o tema, fazendo, algumas vezes, com que o educador tenha receio ou insegurança de abordá-lo. O curso sensibilizou os educadores, demonstrou por meio de estudos textuais, vídeos, relatos e experiências que a população negra sofre em silencio, que não nos damos conta de como o preconceito está presente nas ações, nas atitudes e que a pior forma de educação é não fazer nada. Segundo o próprio material estudado”...não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõem estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola.” Como diz Ferreira Apud do Projeto São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade(pág.10, módulo II).

“A morada do educador é ontologicamente ética e política. Fugir a essa dimensão é se trair enquanto pessoa. A articulação desses dói termos, no ato de educar para a vida, convoca-nos a refletir sobre o prazer e a dor de conduzir o outro a caminhos possíveis do exercício de sua liberdade. Nessa direção, aprender a se tornar sujeito exige persistência, pois o se formar para a vida é a longo tempo(...)”

Outro passo importante, na busca pelo conhecimento, foi saber que o Museu Afro Brasil promovia o “ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PELA CULTURA: TRADIÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL”, encontro que acontecia mensalmente. Nesse espaço houve troca de experiências, de saberes e fazeres que abriram possibilidades de ações no próprio Museu Afro Brasil e na Unidade Escolar.

Objetivos educacionais

Os objetivos educacionais devem envolver toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, coordenação e direção, tendo em vista que a cultura da intolerância pode estar presente indistintamente em qualquer membro da comunidade escolar.

Reconhecer-se enquanto ser humano, independentemente da etnia, do gênero, da condição sexual, física, religiosa é um desejo a ser construído no universo escolar e na vida. Tarefa nada fácil quando tratamos de segmentos historicamente excluídos. Este é um dos primeiros desafios. Resta ainda fazer com que todos reflitam sobre suas ações e das de seus colegas quando estas forem de cunho discriminatório, preconceituoso e revelarem atitudes não condizentes com um espaço pretendido de convivência harmoniosa, humana, respeitosa. A partir de tais reconhecimentos e reflexões espera-se atitudes,concepções cristalizadas que possam fortalecer a cultura da intolerância sejam mudadas e ainda que membros da comunidade escolar

possam ser agentes de mudança ao perceberem ações preconceituosas em seus colegas.

Desenvolvimento das ações

Histórico

Alguns caminhos foram trilhados até a execução do projeto 'CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE: Mostra cultural/2004, cujo tema trabalhado pelas professoras de Língua Portuguesa e História fora a miscigenação; II Conferência Infanto-Juvenil pelo meio ambiente, em 2005, na qual houve a tarefa de se criar um fórum na comunidade escolar para nele serem discutidas e combatidas situações de preconceito ou discriminações; atividades desenvolvidas pelos alunos no Museu Afro Brasil, em 2006. A sequência de tais trabalhos alicerçou a convicção de que algo deveria ser feito de forma mais incisiva.

A seguir um resumo dos trabalhos realizados.

1º - Mostra Cultural de 2004

Tema geral:

- Diversidade Cultural e Social

Subtemas abordados:

- Árvore Genealógica (estudo das nossas origens familiares)
- Estatuto do Idoso;
- Estatuto da criança e do adolescente;
- Artesanato Brasileiro;
- Formação do Povo Brasileiro: Portugueses, Indígenas, Negros;
- A Miscigenação do Povo Brasileiro*.

EE PROFª JULIETA CALDAS FERRAZ

A Miscigenação do Povo Brasileiro

Considerações sobre o tema *miscigenação* estudado pela 7ª série A, sob coordenação das professoras. O assunto é um mote, fio condutor dos trabalhos que se seguiram, pois se reconhecer enquanto brasileiro é se reconhecer enquanto branco índio e negro. Esse trabalho foi pontualmente o inicio do projeto CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE, como se verá a seguir. Neste momento uma breve explicação de como ele aconteceu:

CONTEÚDOS

I) Conceituais/Factuais: A miscigenação do povo brasileiro

II) Atividades de Aprendizagem:

a. Assistir, analisar e debater o documentário de Darcy Ribeiro produzido pela TV cultura, cujo conteúdo era o “Povo Brasileiro” do livro homônimo do autor;
b. Produzir um vídeo com depoimentos de alunos, professores, funcionários e da diretora;
c. Elaborar réplica do quadro de Tarsila do Amaral (Operários), com fotos de alunos e funcionários;
d. Produzir um blog com fotos e depoimentos de alunos sobre as diferenças étnicas;
e. Construir com papel craft o ‘*muro das lamentações’* no qual visitantes escreveriam suas impressões sobre o tema;
f. Colocar um fruto na arvore da esperança na qual o visitante escreveria uma mensagem positiva sobre o tema da sala.

III) Atividades de Ensino: Os grupos deveriam fazer uma exposição dos assuntos estudados nas fitas. As professoras suscitariam inferências, análises, debates de idéias sobre o assunto.

IV) Conteúdos Atitudinais: Aquisição do conhecimento e mudança de atitude a partir de tal aquisição. Que o aluno fosse capaz de reconhecer, por mais camufladas que fossem, atitudes preconceituosas e que estivesse disposto a evitá-las e combate-las.

EE PROFª JULIETA CALDAS FERRAZ

Réplica do quadro de Tarsila do Amaral (Operários), com fotos de alunos e funcionários.

EE PROFª JULIETA CALDAS FERRAZ

2º - II Conferência Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente

Proposta de trabalho organizada pelo MEC que em 2005 teve temas ligados a questões mundiais presentes em acordos, tratados, convenções internacionais assinados pelo Brasil. Veja quais foram os quatro temas:

I. MUDANÇAS CLIMÁTICAS – Protocolo de Quioto;
II. BIODIVERSIDADE – Convenção sobre Diversidade Biológica;
III. SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – Declaração de Roma sobre a segurança Alimentar e Mundial;
IV. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL – Declaração de Durban contra o Racismo, discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

REGRAS DA CONFERÊNCIA

a) Organização das idéias – Eleição de um relator ou uma relatora para anotar as opiniões e sugestões que surgirem durante o debate;
b) Apresentação dos temas.

Cada grupo deve apresentar a pesquisa sobre o Acordo Internacional que estudou e as respostas para as seguintes questões:

a) O que o Acordo internacional pesquisado tem a ver com a nossa comunidade?
b) Qual a responsabilidade pensada?
c) Escolha da responsabilidade – Hora de defender e votar a responsabilidade que cada grupo apresentou;
d) Elaboração da ação – como transformar a responsabilidade assumida em ação.

A responsabilidade vencedora fora a escolhida pela oitavas séries e fora a criação de um Fórum composto por professores, funcionários e alunos cujo objetivo seria a discussão e combate às situações de preconceito na escola. O procedimento seria o seguinte:

Cada situação presenciada ou denunciada de preconceito/discriminação na escola seria levada ao fórum. Tanto a vítima como agressor seriam convidados a participar do grupo de discussão. O fato deveria ser discutido, argumentado pelas partes e convidados objetivando a composição do litígio.

A Conferência e a criação do Fórum acabaram por ser mais um passo dado para o projeto CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE. No entanto, mais um trabalho foi realizado com o mesmo objetivo.

Apresentação de alunos na Conferência do Meio Ambiente

EE PROFª JULIETA CALDAS FERRAZ

3º - MOSTRA CULTURAL DO MUSEU AFRO BRASIL

Evento: Quem entra na roda dança

Em 2006, mais um passo fora dado rumo ao projeto CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE. Professores das disciplinas de História, Artes e língua portuguesa foram convocados para o curso "São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade", que além de acrescentar conhecimentos na formação dos profissionais, propiciou contato com o Museu Afro Brasil e posterior participação nas atividades de seu Núcleo de Educação. O Museu realizava mensalmente um encontro de educadores chamado: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PELA CULTURA: TRADIÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL; por meio desses encontros surgiu a oportunidade de a escola participar da 1ª Mostra Cultural do Museu Afro Brasil com as seguintes atividades (as atividades do encontro seguem em anexo):

1. Oficina: Jornal do Encontro – Jovens de uma das entidades e da Escola foram convidados para realizarem a cobertura jornalística do evento, sob a orientação da jornalista Liliane Braga;
2. Apresentações Culturais:

- Rap "O cotidiano de um povo guerreiro" (letra e música dos alunos Diego Vinicius Clemente Rocha e Walter Neto)

O cotidiano de um povo guerreiro

Navio negreiro de um povo guerreiro
Que hoje se tornou nosso povo brasileiro
Um sentimento com as índias e os portugueses surgiu
Foi assim que começamos a miscigenar o Brasil

Fomos nós negros que fundimos o metal
Trabalhando dia e noite, noite e dia, pau a pau
Após trabalharmos íamos pra senzala
Depois de ficarmos tomando tapa na cara

Ato de coragem teve o Zumbi dos Palmares
Que ajudou a nossa liberdade
Hora de prestar um pouco de atenção
E ver nas costas de quem foi construída a nação

Nzinga, Vó Mazinga nossa rainha
Nome africano nos trazendo muita ginga
Rima feita com a música dos negros
O som do atabaque bate forte no meu peito

Sou jovem negro do ensino fundamental
Lutando pra acabar com o preconceito racial
Não sou nem pior muito menos diferente

Faço parte do Brasil de afro descendentes

Gente da mesma gente, branco, negro ou nordestino
Filhos de Maria e pai Severino
Simplesmente, menino, esse rap é meu hino
É a voz da África orando por seus filhos

Os trilhos que são traçados pela vida
Acabaram deixando os negros cheios de feridas
A gente precisa dar mais valor a nossa cor
Lutar com a força de Xangô guiado por Oxalá.

3. Distribuição de folhetos com opiniões de alunos da escola sobre preconceito.

EE PROFª JULIETA CALDAS FERRAZ

PROJETO CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE

JUSTIFICATIVA:

Após a II Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente, e com a responsabilidade de se criar um Fórum na escola para discussão e combate de situações de discriminação e preconceito, surgiu a criação de um grupo para a implementação do projeto. Afinal, com todas as atividades já elencadas, salientando-se o trabalho desenvolvido no Museu Afro Brasil, os alunos já estavam devidamente sensibilizados.

CRIAÇÃO DO FÓRUM:

Em agosto de 2006, iniciamos a formação do Fórum apresentando a todos os alunos do período da tarde a proposta vencedora na Conferência e uma argumentação da necessidade deste Fórum.

Com as idéias amadurecidas, em 2007, os alunos do EF II sugeriram nomes para o Fórum, em votação o nome escolhido foi GECADIS – Grupo Estudantil Contra a Discriminação.

ATUAÇÕES

A primeira tarefa do Fórum fora organizar, em 2006, a ida de um grupo de alunos á Mostra Cultural do Museu Afro Brasil. Alunos do próprio Fórum ficaram encarregados da cobertura jornalística do evento (as atividades e fotos do evento se encontram em anexo).

Atualmente o grupo reúne-se todas às quartas feiras para estudo de temas afins, até o momento o tema mais presente é o *bullying.*

Há uma intervenção do grupo quando ocorrem denúncias de caráter discriminatório. O fórum age da seguinte maneira: ofensor e ofendido são convidados para debates e reflexões sobre suas atitudes. Na sessão estão presentes todos os segmentos da comunidade escolar, que opinam, aconselham, discutem, relatam sentimentos e experiências.

Também é projeto do grupo a organização de atividades culturais e de estudo de temas atinentes à diversidade sócio-cultural, tais como: idas a museus, bibliotecas, teatro, cinema,etc..

AVALIAÇÃO

Percebe-se que o Fórum legitima-se a cada intervenção que faz, pois temos observado que não há reincidências de casos já apreciados e, além disso, alguns ofensores apressam-se em pedir desculpas ao colega ofendido antes de submeterem-se à apreciação do Fórum.

Outro fato de igual importância é a procura por parte de alunos que se sentem ofendidos aos membros do Fórum, porque sabem que nesse espaço encontram apoio e respeito. Avalia-se também, que com tais atitudes há

diminuição de revides, consequentemente da violência na escola, pois as soluções têm sido buscadas na instancia do Fórum.

Portanto a avaliação será contínua, os resultados serão sentidos pela diminuição das ocorrências.

ANEXO C

PROJETO

FÓRUM DE ENFRENTAMENTO AO ABUSO E À EXPLORAÇÃO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ARACATI-CE

I- JUSTIFICATIVA

O Colégio Marista de Aracati foi fundado em 05 de fevereiro de 1949 com o objetivo de promover a educação de crianças e adolescentes baseada na qualificação profissional e na formação cidadã e cristã, segundo a filosofia de São Marcelino Champagnat. O Colégio iniciou-se como instituição particular, mas a partir do ano de 2005 tornou-se filantrópico, constituíndo-se em uma obra social voltada para o atendimento de crianças e adolescentes vulneráveis do município de Aracati. Atualmente é formado por uma comunidade de 49 professores, 31 funcionários e 960 alunos.

O Colégio Marista de Aracati, sendo uma instituição católica, acredita na espiritualidade como valor indispensável na consolidação de seu ideal, que seja construir uma sociedade alicerçada na equidade e fraternidade, sendo a lealdade uma condição basilar para o sucesso de todo o empreendimento, pois favorece a confiança mútua, entre todos os envolvidos direita ou indiretamente com as ações sócio-pedagógicas. Neste sentido a gestão do Colégio considera a flexibilidade aplicada de forma responsável e comprometida, aliada à seriedade, valores que promovem melhores condições de trabalho e desenvolvem a credibilidade da escola dentro da sociedade aracatiense.

Desta forma, a política de ação educacional planejada e organizada traz em sua formulação a concepção de que o nosso compromisso com as crianças e jovens socialmente vulneráveis nos estimula a vencer os desafios para atender às novas exigências e perspectivas locais.

Como Unidade Social o Colégio é bastante jovem, digamos que ainda está dando os seus primeiros passos, percurso este que com o empenho de irmãos, educadores, educandos e família vem tornando a ação educativa firme e perseverante.

O nosso Conselho Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da educação popular, segundo Paulo Freire, acontece com a participação efetiva da equipe técnica nas elaborações das estratégias, dos objetivos e na tomada de decisões.

A participação dos pais acontece por meio das reuniões pedagógicas e círculos de famílias, como forma de resgatar e fortalecer os laços de afetividade entre os membros da família e a parceria destas com a escola.

Outros segmentos da comunidade escolar que realizam intervenções simultâneas e múltiplas, conjugando a questão educacional e social com as ações articuladas no âmbito sócio-pedagógico, atuando sistematicamente no âmbito escola e na comunidade local, são: o Grupo Ambiental Marista de Aracati (GAMA), a Pastoral Juvenil Marista (PJM) e o Grêmio Estudantil.

O GAMA é uma associação civil sem fins lucrativos, de duração permanente. É formado por educandos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, sob a coordenação da educadora Elizomar Ferreira Dias, que objetiva defender o meio ambiente e promover a educação e socialização de informações ambientais. A PJM trabalha junto aos adolescentes e jovens promovendo a evangelização e o protagonismo juvenil, por meio de encontros semanais de estudo e reflexão da proposta Marista e de ações de solidariedade junto a programas e projetos sociais, tais como: creches, Associações de Moradores, Projeto Irmão Lourenço e Projeto Eterno Aprendiz.

O Grêmio Estudantil Irmão José Spigolon é uma associação civil, sem fins lucrativos e constitui-se na entidade máxima de representação dos estudantes no Colégio Marista de Aracati. O Grêmio tem como objetivo promover a organização dos estudantes dentro do Colégio, defendendo seus interesses, no sentido de uma melhor integração aluno/escola; realizar ações que possibilitem o aprimoramento educacional, social, cultural, cívico, religioso e esportivo dos estudantes e contribuir para a melhoria da educação brasileira e para o fortalecimento da classe estudantil.

É dentro dessa gestão democrática que o Colégio Marista busca fortalecer ações sóio-educacionais para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade contribuindo para a formação cristã e cidadã, sempre na ótica do fundador São Marcelino Champagnat, tornando Jesus Cristo conhecido, amado e seguido, formando bons cristãos e virtuosos cidadãos no município de Aracati.

Aracati localiza-se na região nordeste do estado do Ceará, a 152 km da capital, Fortaleza. É constituído por uma área territorial de 1.229,19 km² e 66.049 habitantes, segundo dados do IBGE (2007). Sua economia é baseada, prioritariamente, no setor de serviços, seguido da indústria e da agropecuária. O município integra a microrregião Turística Litoral Leste-Apodi e é conhecida como a cidade dos “Bons Ventos”. A cidade e suas praias,

principalmente Canoa Quebrada, situada a 12 km da sede do município, é conhecida internacionalmente pelo turismo que se acentua em períodos de alta-estação.

Essa realidade, apesar de oferecer benefícios para a economia da região, acarreta graves problemas sociais como a incidência de casos de exploração sexual que violenta diversas crianças e adolescentes no município e é resultado de um turismo sem planejamento. As praias, o clima tropical e a hospitalidade do povo de Aracati atraem o turista, porém nesse universo surge também o turismo sexual.

Dados levantados pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social de Aracati (CREAS), órgão responsável pelo atendimento de vítimas de violência, demonstram que no ano de 2006 foram atendidos 66 casos de violência contra crianças e adolescentes, destes 28 caracterizaram-se como violência sexual. Em 2007 esse número cresceu para 123 casos de violência sendo 20 casos caracterizados como violência sexual. No ano de 2008 até o mês de junho, já foram identificados 86 casos de violência envolvendo crianças e adolescentes no município e destes 07 foram diagnosticados como violência sexual.

Desta forma, desde 2006 no município o CREAS detectou 275 casos de violência, sendo 55 de violência sexual. Acreditamos que esta realidade seja muito mais perversa, já que a maioria dos casos não chega ao conhecimento dos órgãos responsáveis.

A partir dessa perspectiva o Colégio Marista de Aracati, visa ampliar a discussão sobre o tema e instigar na comunidade escolar e na sociedade em geral o sentimento de responsabilidade e de combate a essa problemática, por entendermos que o debate e a conscientização são capazes de promover o aumento das denúncias e a diminuição da incidência dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes.

II- OBJETIVOS

GERAL:

- Mobilizar e conscientizar a comunidade escolar e a sociedade em geral para o enfrentamento do abuso e da exploração sexual contra crianças e adolescentes no município de Aracati-CE.

ESPECÍFICOS:

- Propiciar atividades lúdicas e significativas com os educandos despertando-os para o conhecimento dos direitos da criança e do adolescente.
- Estimular o protagonismo infanto-juvenil formando agentes multiplicadores para o combate do abuso e da exploração sexual contra crianças e adolescentes.

• Oportunizar à sociedade civil o conhecimento e o debate sobre as ações do poder público municipal no âmbito da defesa dos direitos da criança e do adolescente vítimas do abuso e da exploração sexual.

III - METODOLOGIA

<table>
<tr><th>PREPARAÇÃO</th><th>REALIZAÇÃO</th><th>AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><td>Elaboração do Projeto</td><td>Oficinas temáticas realizadas com crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano sobre o abuso e a exploração sexual.</td><td rowspan="2">Quantitativa:
A partir do número de pessoas inscritas e que participaram do evento.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Planejamento das ações com a participação da direção, serviço social, coordenação pedagógica, professores e representantes dos alunos (Grêmio Estudantil).</td><td>Debate e sensibilização dos alunos sobre tema, a partir de atividades em sala de aula.</td></tr>
<tr><td>Elaboração pelo Grêmio Estudantil de um mural sobre o tema.</td><td rowspan="5">Qualitativa:
Baseada nos resultados das atividades realizadas em sala de aula e nas oficinas temáticas. Na qualidade do debate orientado pelas representações da Rede de Defesa e Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Na participação e envolvimento efetivo da comunidade escola e da sociedade em geral nas discussões sobre a temática. E na qualidade das propostas elencadas para a elaboração do relatório final que foi entregue ao executivo local.</td></tr>
<tr><td>Capacitação e sensibilização de todos os professores.</td><td>Panfletagem pelo Colégio realizada pelo Grêmio Estudantil.</td></tr>
<tr><td>Divulgação para toda a comunidade escolar e sociedade em geral.</td><td>Elaboração, confecção e distribuição de um jornal escolar, produzido pelos alunos do Ensino Fundamental sob a orientação dos professores.</td></tr>
<tr><td>Ensaio de peça teatral sobre a temática, encenada pelos alunos.</td><td>Caminhada da comunidade escolar pelas ruas de Aracati objetivando chamar a atenção da sociedade para a problemática.</td></tr>
<tr><td>Reunião com toda a Rede Municipal de Defesa e Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente.</td><td>Mesas redondas para o debate da temática com a presença de toda comunidade escolar, sociedade civil e a participação de representantes da Rede Municipal de Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.</td></tr>
</table>

Inscrições dos participantes.	Apresentação de peça teatral encenada pelos alunos	
Organização dos espaços para a efetivação do Fórum.	Elaboração de um relatório com as demandas apontadas pelos representantes da sociedade civil presentes no Fórum para ser entregue ao Exmo. Prefeito Municipal de Aracati.	

TEMAS ABORDADOS NAS MESAS REDONDAS

- Exploração Sexual e Rede de Notificação
- DST´s Aids como conseqüência do Abuso e da Exploração Sexual
- Droga Atrelada ao Abuso e à Exploração Sexual
- Tráfico de Seres Humanos
- Violência Doméstica
- Violência Educacional
- Contextualização do abuso e exploração sexual no município de Aracati.
- Violência sexual, uma questão de saúde pública.
- Leis de proteção à infância e à juventude.
- Notificação de maus tratos contra crianças e adolescentes no município de Aracati.

IV - MARCO TEÓRICO CONCEITUAL

A partir da constituição federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 o país adotou a Doutrina de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente que determina que estes devem ser protegidos e seus direitos garantidos em qualquer situação. Segundo Pereira:

> "Esta doutrina baseia-se na concepção de que criança e adolescente são sujeitos de direitos universalmente reconhecidos, não apenas de direitos comuns aos adultos, mas além desses, de direitos especiais provenientes de sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento que devem ser assegurados pela família, Estado e sociedade" (p.09, 2000).

Segundo o ECA considera-se criança a pessoa de 0 à 12 anos incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. O ECA em seu artigo 5º também dispõe que "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer

atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais." (Art 5º- Estatuto da criança e do Adolescente).

Nesta perspectiva de proteção à criança e ao adolescente contra qualquer tipo violência, destacamos a ocorrência da violência sexual como um dos maiores problemas que afeta a infância e a juventude não só em nosso município, mas em todo Brasil e no mundo. Entendemos a violência sexual a partir do conceito elaborado por Grangeiro que afirma que esta "é um fenômeno social que envolve qualquer situação de jogo, ato ou relação sexual homo ou heterossexual, envolvendo uma pessoa mais velha e uma criança ou um adolescente. (p. 08, 2007).

Desta forma, a violência sexual pode ser traduzida de duas formas: pelo abuso sexual ou pela exploração sexual. Também utilizaremos o conceito de Grangeiro para compreender o abuso sexual, segundo ele abuso:

> "É a utilização da criança ou adolescente em uma relação de poder desigual, geralmente por pessoas muito próximas, podendo ser ou não da família, e que se aproveitam dessa relação de poder e de confiança sobre o menino ou menina para satisfazer seus desejos sexuais. O abuso pode ocorrer com ou sem violência física, mas a violência psicológica está sempre presente." (p.09, 2007).

Portanto, o abuso sempre ocorre somado a outros tipos de violência, seja ela física e psicológica, ou apenas psicológica e geralmente é realizado por pessoas próximas da criança e do adolescente, podendo até ser da mesma família. Deslandes complementa que:

> "O abuso sexual não é só manter relações sexuais através da força física. Há várias formas de abuso sexual. O fato de alguém exibir o seu órgão sexual para a criança ou adolescente, [...] Alisar, tocar partes íntimas das crianças e dos adolescentes e mostrar fotografia ou filmes pornográficos também são exemplos desse ato violento." (p. 44-45, 2005).

Assim, não só a relação sexual em si, mas muitas outras ações que coíbem a criança e o adolescente e molestam a sua integridade podem ser caracterizadas como abuso sexual. Deslandes também acrescenta que "quando o fato ocorre com um adolescente, e há consentimento por parte deste em participar da satisfação sexual de alguém bem mais velho do que ele, costuma-se pensar que não houve abuso sexual [...] mas assim mesmo o ato não deixa de ser um abuso sexual"(p.45-46, 2005)

Isso por que o adolescente é um ser em fase de desenvolvimento e não possui maturidade suficiente para decidir e assumir as conseqüências de seus atos.

Grangeiro também conceitua o termo exploração sexual, que segundo ele:

> "É a utilização sexual de crianças e adolescentes com fins comerciais e de lucro. Acontece quando meninas e/ou meninos são induzidos a manter relações sexuais com adultos ou adolescentes mais velhos, quando são usados para a produção de material pornográfico (revistas, fotos, filmes, vídeos, sites na internet, etc.) ou são levados para outras cidades, estados ou países com propósitos sexuais" (p.09, 2007).

Desta forma, consideramos que apesar do abuso e da exploração sexual compor a base para a compreensão da violência sexual, existe uma diferença básica entre ambos, já que o último é realizado com fins comerciais e de lucro o que não ocorre com o primeiro.

A maioria dos casos de violência sexual não chega ao conhecimento dos órgãos responsáveis ou, mesmo que seja feito a denúncia por parte de terceiros, muitas vezes não é confirmada pelas vítimas nem por suas famílias que envergonhadas e constrangidas optam por se omitir na tentativa de esquecer o problema. A respeito disto Deslandes comenta que:

> "Muitas vezes, quando a pessoa que abusa é alguém da própria família, como o pai, o padrasto ou um namorado da mãe, a família costuma ficar em silêncio, preferindo acreditar que nada está acontecendo. Também é comum não acreditar na criança ou no adolescente, achando que eles estão inventando ou achar que o fato ocorre por culpa deles próprios." (p.47, 2005).

Portanto, a fim de romper com esse silêncio e buscar alternativas para o enfrentamento dessa problemática e por entendermos que a nossa indignação deverá ser traduzida em ações concretas e capazes de provocar uma transformação social, foi criado no ano de 2006 pelo Colégio Marista de Aracati o Fórum de Enfrentamento ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes com a perspectiva de combater a realidade da violência sexual em nosso município.

Desde então, todos os anos é realizado atividades de sensibilização e enfrentamento dessa problemática com a participação de toda a comunidade escolar e da sociedade civil em geral, essas atividades se fortalecem no mês de maio, em consideração ao dia 18 (Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes), em que realizamos uma grande plenária com todos os órgãos responsáveis pela Rede Municipal de Atendimento e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, a comunidade escolar e a sociedade civil para discutirmos a efetivação das políticas públicas voltadas para essa demanda e elencarmos as suas fragilidades, que são encaminhadas ao executivo municipal por meio de um relatório final.

O Fórum almeja, por meio das suas diversas atividades, despertar toda a sociedade de Aracati para a seriedade do problema enfrentado pelo nosso município e, além disso, conscientizar sobre a responsabilidade que todos têm em combatê-lo. Elevando o número de

denúncias, visto que acreditamos que os índices apontados não traduzem a real situação que atravessa o município, pois a maioria dos casos ainda não é denunciada, e diminuindo a incidência por meio da sensibilização e do aumento da fiscalização tanto por parte da sociedade civil como dos órgãos públicos responsáveis.

V – POTENCIAL DE IMPACTO

O Fórum de Enfrentamento ao Abuso e à Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes em Aracati almeja criar um ambiente adequado e sustentável, durante todo o ano letivo, à mobilização e sensibilização da comunidade escolar; professores, funcionários, educandos e famílias; e da sociedade em geral para o combate dessa problemática visando aumentar o número de denúncias, diminuir a incidência dos casos de violência sexual e provocar uma transformação na realidade social do município de Aracati.

VII – RESULTADOS IMEDIATOS

Resultados Esperados:

- Construir e oferecer à sociedade de Aracati um espaço de discussão sobre a temática;
- Capacitar agentes multiplicadores para o enfrentamento da violência sexual (professores e alunos prioritariamente);
- Formar um Núcleo de Enfrentamento ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, com alunos do Ensino Médio;
- Encaminhar propostas de mudanças necessárias ao poder executivo local;
- Sensibilizar e conscientizar toda a comunidade escolar e sociedade em geral para o enfrentamento da problemática;
- Intensificar e fiscalização da sociedade, principalmente da comunidade escolar, em relação à execução das políticas públicas de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Resultados Alcançados

- Construção e oferta de um espaço de discussão para toda a sociedade de Aracati durante os três anos de implementação do projeto;
- Capacitação de professores como agentes multiplicadores para o enfrentamento da violência sexual;
- Despertar da comunidade escolar e da sociedade em geral para a ocorrência do problema em nosso município;
- Intensificação da fiscalização da comunidade escolar na execução das políticas públicas para a criança e o adolescente, com a participação efetiva da escola na coordenação

do Núcleo de Monitoramento de Políticas Públicas para Infância e Juventude, criado pelo Ministério Público local por meio da Promotoria da Infância e da Juventude.

VII- PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE E SUSTENTABILIDADE DO TRABALHO

O partir de levantamentos realizados sobre a realidade do município de Aracati, em favor das atividades desenvolvidas pelo Fórum de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, ficou evidenciado que a realidade violenta que perpassa a infância e a juventude em nosso município não se limita apenas ao âmbito da violência sexual.

Outros tipos de violência também vêm marcando a vida das crianças e dos adolescentes em Aracati. Esta realidade pode ser comprovada a partir dos índices apontados pelo CREAS, já citados anteriormente. Segundo os dados colhidos por meio deste órgão desde no ano de 2007 até junho de 2008 foram atendidos 209 casos de violência contra crianças e adolescentes, destas 27 caracterizavam-se como violência sexual. No entanto, os tipos de violência mais presentes foram a negligência com 77 casos atendidos e a agressão física com 58 atendimentos, não podemos esquecer também da violência psicológica presente em todos os casos.

Uma outra realidade presente em nosso município é a do trabalho infantil. O CREAS pro meio do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) atende atualmente 226 crianças e adolescentes com esse direito violado. Apesar do município de Aracati não ter realizado ainda um diagnóstico da situação do trabalho infantil, pensamos que esta realidade seja muito mais grave, pois é visível o número de crianças e adolescentes vendendo objetos em vias públicas, mendigando em praças e mercados, trabalhando no lixão da cidade, entre outros.

Desta forma, o Colégio Marista de Aracati visa, a partir do ano de 2009, trabalhar no combate a todo o tipo de violação dos direitos da criança e o adolescente. Dando continuidade ao trabalho intensivo com a comunidade escolar e a sociedade civil, substituindo o Fórum de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescente pelo Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que amplia o âmbito de atuação e a proposta de proteção aos direitos fundamentais propostos pelo ECA, defendendo fielmente o que propõe este Estatuto em seu artigo 5º.

Para a realização deste trabalho utilizamos recursos advindos das duas mantenedoras responsáveis pelo funcionamento das atividades do Colégio Marista de Aracati: a União

Brasileira de educação e Ensino (UBEE) e a União Norte Brasileira de Educação e Cultura (UNBEC).

VII - REFERÊNCIAS

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Livro das famílias:** conversando sobre a vida e sobre os filhos. – Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Sociedade Brasileira de Pediatria, 2005.

GRANGEIRO, Gilvani Pereira. **Passo a passo para o direito a ter direito.** Construindo o Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**.** – Fortaleza: Fórum Cearense de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes/ Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, 2007.

PEREIRA, Tânia da Silva. Criança e Adolescente: Sujeitos de Direitos, Titulares de Direitos Fundamentais, Constitucionalmente Reconhecidos. *In* **Revista Virtual de Direitos Humanos**. – Brasília: OAB/ Conselho Federal, 2000.

RESUMO

O Fórum de Enfrentamento ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, organizado pelo Colégio Marista de Aracati, objetiva mobilizar e conscientizar a comunidade escolar e sociedade em geral para o enfrentamento dessa problemática em nosso munícipio, criando um ambiente adequado e sustentável, durante todo o ano letivo, por meio da realização de atividades como debates em sala de aula, oficinas, elaboração de murais e jornais, caminhadas pelas ruas da cidade, mesas redondas, entre outras, que visam o aumento do número de denúncias, a diminuição dos casos de violência sexual e a transformação da realidade vivenciada atualmente pelo nosso município.

ANEXO D

Escola Estadual polivalente de Abreu e lima
Praça da Bandeira s/n, CEP – 53410-570
Centro- Abreu e Lima - PE
(81) 3542- 1398

PROJETO

HOMOFOBIA, LESBIFOFIA E TRANSFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

2010

HOMOFOBIA, LESBIFOFIA E TRANSFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

1. JUSTIFICATIVA

A Escola Polivalente de Abreu e Lima, localizada no município de Abreu e Lima, região metropolitana do Recife, Estado de Pernambuco comporta cerca de (3.000) três mil alunos aproximadamente, funcionando com ensino fundamental e médio nos três turnos; O conselho escolar conta com representantes de toda comunidade escolar e funciona normalmente com reuniões quinzenais ou emergencias e um grêmio bastante representativo e atuante. A grandiosidade desta escola traz na sua clientela alunos de diversas classes sociais, predominando principalmente a classe de alunos oriundos das periferias e zona rural da cidade. A escola apresenta uma variedade de alunos praticantes de diversos seguimentos religiosos, constituições familiares variadas e diferentes orientações sexuais. Essa complexidade de credo, família e sexualidade traz muitos conflitos e como fruto dessa, o preconceito resultava sempre em agressões físicas e verbais contra homossexuais (Homofobia); lésbicas (Lesbifobia) e travestis (Transfobia), percebida entre alunos, professores e funcionários da escola.

Com base nessas observações, percebemos claramente que a sexualidade dita “anormal” era tratada como obra demoníaca ou algo pervertido e imoral, onde aqueles que assumisse a postura diferenciada do padrão heterossexual era hostilizado, humilhado, e muitas vezes estavam sujeitos a agressões verbais e físicas dentro da escola. Percebemos também que o grupo mais discriminado dentro da escola eram as travestis que pela perseguição acabavam desistindo dos estudos, aumentando assim o índice de evasão escolar, onde muitas delas sem opção, acabavam na prostituição. Refletindo sobre esses acontecimentos junto com uma política em direitos humanos desenvolvida pela secretaria de educação do Estado de Pernambuco, nós professores responsáveis pelo projeto HOMOFOBIA, LESBIFOFIA E TRANSFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR, resolvemos pôr os olhos nesses jovens e adolescentes e desenvolvemos um trabalho voltado para a sexualidade de maneira a desmistificar mitos e tabus, diminuir o preconceito e respeitar as diferenças envolvendo toda comunidade escolar (Professores, alunos, pais, grêmio estudantil, associações, entidades religiosos, etc.) bem como inserir essas discussões também dentro do Projeto Político Pedagógico da escola. As

nossas ações não poderiam ser imediatistas, nem de modo a se deixar pensar que detínhamos alguma verdade, por assumimos uma posição mais tranqüila em relação ao tema, mas que queríamos que todos pudessem observar que na nossa instituição de ensino se fazia presente e com grande significação o “fenômeno” da homossexualidade entre professores e alunos e que como educadores não poderíamos fingir que nada estava acontecendo ou que, o que fingíamos de normal não era tão normal assim, pois se percebia alunos e professores descriminando colegas por sua orientação sexual.

2. Objetivos do trabalho

- Vivenciar com toda comunidade escolar a prática dos Direitos Humanos como algo essencial ao respeito mútuo, incluindo e respeitando a livre orientação sexual e o direito a vivenciar essa sexualidade de forma responsável, consciente e segura;
- Desmistificar tabus e preconceito referente à orientação do desejo e suas relevâncias;
- Combater a homofobia, lesbifobia e transfobia na escola;
- Mediar conflitos ligados a sexualidade;

3. METODOLOGIA (A OFICINA) O primeiro passo para a realização do projeto foi acionar o conselho escolar, e discutir como seria o andamento do mesmo bem como explicar os motivos para a aplicabilidade do projeto, sendo aprovado pelo conselho, passamos a reunir toda comunidade escolar (professores, pais, associações, etc.) tendo sempre aprovações depois de muitos questionamentos. Antes de iniciarmos as oficinas tivemos o apoio na construção da mesma através do núcleo da Família, gênero e diversidade (FAGES), grupo que discute entre outros temas sexualidade, formado por professores que compõem o corpo docente da Universidade Federal de Peranmbuco (UFPE) estabelecendo uma forte parceria.

Para começar as oficinas fizemos um levantamento junto com os professores quais as turmas apresentavam maior índice de preconceitos e atitudes violentas em sala de aula para assim elaborarmos um perfil com a finalidade de nortear as oficinas. A primeira oficina foi oferecida aos alunos da 7ªC, pois esta turma

apresentava um grande número de alunos que perseguiam colegas de orientação sexual diferenciada e que já chegaram a agredir um colega pelo mesmo ser muito delicado e frágil, sendo taxado pelos outros de gay, nesta turma também há um índice muito significativo de violência, portanto foi a turma selecionada para diminuir o auto grau de preconceito e discriminação; também a esta turma se juntou a 8ªA, menos violentos, mas imaturos e a partir daí outras turmas também puderam participar.

A oficina se deu primariamente com abordagens sobre direitos humanos e sexualidade, através de um data-show onde era abordados temas como sexo e sexualidade, desejo e prazer; diferença entre orientação e opção sexual.

Em outro momento juntávamos os alunos em círculo e com a ajuda de uma musica e a participação de uma bola, ao qual denominamos de bola do conhecimento. O objetivo dessa oficina era deixar a bola rolar na mão de cada aluno e onde ela parasse simultaneamente com a música o aluno faria a pergunta ao qual queria resposta, caso não perguntasse ele responderia (se assim o quisesse) uma pergunta elaborada pelo professor do tipo:

- Um homem que apresenta um jeito feminino (delicado) pode afirmar que ele é homossexual?
- Uma mulher que trabalha como jogadora de futebol, juíza, mecânica, (profissões determinadas aos homens) podemos dizer que são lèsbicas?
- Um homem que assume as tarefas de casa e a mulher vai trabalhar esse homem é gay?
- Menino que gosta de ficar andando com as meninas é gay?
- Você acha que as travestis devem freqüentar o banheiro feminino da escola?

Com bases nessas perguntas abríamos espaço para discussões e reflexões sobre o tema, enfocando sempre que a escola é um espaço democrático devendo acolher sem excluir alunos baseados na sua sexualidade. Sempre mostrando a nova constituição de família que hoje é bem diversificada, onde temos netos criados com avó, mães solteiras, pais que criam os filhos sem as mães, casais gays, etc. Mostramos a diferença entre elas; que as designações como travestis, transgêneros, drag queens, faz parte do contexto escolar e que merece respeito. Para aquele aluno que tinha dúvidas sobre o tema, mas não queria expô-lo na frente dos demais,

uma vez por semana a equipe de professores do projeto ficava a disposição para esclarecimentos necessários com atendimento personalizado e individual. No começo houve uma grande hostilidade, mais com o passar do tempo a comunidade escolar foi se envolvendo e participando cada vez mais no projeto.

Não podemos afirmar que desenvolver tal projeto seja fácil, as dificuldades existe e podemos afirmar que a questão religiosa é um impasse, pois a homossexualidade é vista por muitos como coisa demoníaca. Os homofóbicos que chegam a ser até agressivos e a auto-suficiência de alguns colegas de trabalho (professores) que não discute o tema por não achar importante, a falta de uma estrutura adequada e decente para trabalharmos com os alunos, são itens que dificultam o melhor aproveitamento do trabalho.

4. Potencial de impacto

Através das oficinas realizadas dentro do projeto esperamos:

- Uma política voltada para educação em direitos humanos
- Uma maior interação de toda comunidade escolar ligado ao tema;
- Que a livre orientação sexual seja respeitada;
- Diminuição do alto índice de agressões verbais e físicas as pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual.
- Construção de um núcleo sobre a sexualidade.

5. Resultados imediatos:

Através do projeto nitidamente tivemos resultados interessantes como:

- A construção do primeiro seminário escola sem homofobia, lesbifobia e transfobia.
- Diminuição do preconceito contra Gays, lésbicas e travestis no âmbito escolar
- Uma maior interação entre professores e alunos.
- O resgate para a escola de alunos travestis;

06. Perspectivas de continuidade e sustentabilidade do trabalho:

Com os bons resultados alcançados, a escola pretende dar continuidade a esse projeto por mais tempo, inclusive ampliá-lo para outras escolas da região metropolitana do Recife, Juntamente com a secretaria de educação, temos a vontade de capacitar professores de outras escolas para serem disseminadores do projeto.

7. Embasamento teórico

BEZERRA, N. S.. Respeitando as Diferenças no Espaço Escolar. Recife, Gestos. 2007.
163p.
LOURO, G. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: Veiga-Neto, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e Educação.*Porto Alegre: Sulina, 1995b

Louro, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ Vozes, 1997.

Revista Mátria. 2009. Sexualidade: Rompendo Barreiras na escola. Página 20-24.

ROSEMBERG, E. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa* 53, maio 1985.

ANEXO E

2ª EDIÇÃO DO PRÊMIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
CATEGORIA 2: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

NOME DA INSTITUIÇÃO: Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação

ENDEREÇO: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 – Bairro Hamburgo Velho, CEP 93510-250 - Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul – BRASIL

TÍTULO DO PROJETO: Identidade e Inclusão Social

COORDENAÇÃO GERAL: Profª Me. Eliana Müller de Mello[2]

DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA: Profª Esp. Cecília Monaco da Silva

SUMÁRIO

[2] Mestre em Educação, Especialista em Linguística Aplicada e em Metodologia de Ensino, graduada em Letras e Literaturas, professora do curso de Pós-Graduação em Inclusão e de Pós-Graduação em Educação, professora da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação- elianad@feevale.br

APRESENTAÇÃO

1. JUSTIFICATIVA

2. OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3. EMBASAMENTO TEÓRICO

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA INSTITUIÇÃO
4.1. Envolvimento com os públicos de interesse

5. METODOLOGIA
5.1 Prática pedagógica/ações
5.2 Atividades desenvolvidas em sala de aula
5.3 II parte - ações de intervenção na comunidade da região

5.3.1. Oficina de música e teatro: público-alvo: jovens da comunidade afrodescendente do Quilombo do Silva, em porto alegre/RS.

5.3.2. Oficina de biblioterapia: público- alvo: Casa de Passagem de meninas grávidas, de Novo Hamburgo/RS.

5.3.3. Oficinas artísticas: público-alvo: jovens da "Casa de Passagem", de Campo Bom/RS.

6. POTENCIAL DE IMPACTO E RESULTADOS

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

8. PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE E SUSTENTABILIDADE DO TRABALHO

APRESENTAÇÃO: O projeto *"Identidade e Inclusão social"* foi desenvolvido, de 2006 a 2009, com todos os alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, bem como algumas comunidades da região do Vale do Sinos: Novo Hamburgo, Dois Irmãos, Campo Bom, Sapiranga, Estância Velha e Morro Reuter que foram os objetos de pesquisa e análise. Esse projeto objetiva investigar de que forma algumas instituições vêm atuando como pedagogias culturais e que identidades têm sido privilegiadas em suas representações. Nesse aspecto, procura-se mostrar as implicações das representações culturais na constituição das identidades dos sujeitos e, principalmente, as conseqüências da construção de estereótipos do que é/representa ser mulher e homem, aumentando a discriminação de gênero. Acreditamos que somente teremos uma verdadeira equidade quando conseguirmos desenvolver reflexões com nossos jovens acerca de como se dá essa discriminação. Só assim teremos instrumentos suficientes para combatê-la já na sua base, isto é, destruindo e desconstruindo os estereótipos construídos socialmente. Pensar uma sociedade para todos, na qual se respeita a diversidade da raça humana, é alicerçar a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais. A inclusão é para todos porque somos diferentes, diz Werneck (1997). Por isso, atender às necessidades das maiorias e minorias é concretizar a realização da sociedade inclusiva, que busca dissipar barreiras e estigmas, consolidados em relação a grupos marginalizados socialmente.

1. JUSTIFICATIVA: É possível compreendermos o cenário social contemporâneo no qual as diversidades existentes entre os grupos diversos se tornaram pontos de conflito, pois de um lado existe um *eu* que pensa igual, acredita nos mesmos deuses, vive de modo "estável" e, de repente, percebe que existe um *outro* que não compartilha das mesmas crenças. Esse contato com o que se mostra de modo distinto do padrão ocorre, em geral, de modo turbulento: perturba e ameaça desintegrar a identidade "estável" da sociedade do *eu*. É atribuído à sociedade do *eu* tudo o que for mais elaborado ou civilizado. Já a sociedade do *outro* é marcada pela reificação de ideias etnocêntricas. Portanto, para evitar o possível caos, busca manter o *status quo,* para o que é necessário calar o *outro*, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença. Há uma cristalização de pensamentos em idéias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar diante do *outro*, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre sociedades distintas. Tal comportamento é denominado preconceito. Os sujeitos que possuem tal crença constroem conceitos próprios, marcados por estereótipos, que são os fios condutores para a disseminação do preconceito. Nesse sentido, o estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão da exclusão de modo crítico, uma vez que já existe um (pré) conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade do sujeito e a sua conseqüente exclusão social.

2. OBJETIVO GERAL: Desconstruir as identidades produzidas pelo imaginário social, possibilitando uma nova postura democrática e de respeito à diversidade numa sociedade plural na busca pela verdadeira equidade de gênero. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -** Desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais que buscam a recriação intelectual, crítica e reflexiva dos problemas sociais acerca da discriminação e produção de estereótipos que produzem a exclusão social de gênero; - Possibilitar a socialização da pesquisa e da leitura como ação estratégica de inclusão social e de desenvolvimento humano; - Possibilitar a construção de uma

nova postura frente à diversidade através da reflexão/ação numa sociedade plural que concretize a equidade de gênero; - Proporcionar um ensino calcado na pesquisa e na leitura, que é condição mínima para o sujeito gozar do direito de cidadania, para viver com dignidade, ou seja, conviver na sociedade, não como mero espectador, mas como participante ativo que usa e entende as práticas sociais do discurso persuasivo, principalmente as práticas que constroem a discriminação de gênero.

3. EMBASAMENTO TEÓRICO: Embasados em Foucault, Larrosa, Tomaz Silva, Guacira Louro, Rosa Fischer, Vera Paiva, Parker e Barbosa, temos a convicção de que, por mais de três décadas o termo "gênero" tem circulado internacionalmente em diversos âmbitos. Não existe uma única definição e ainda hoje seu significado, capacidade explicativa e implicâncias políticas continuam sendo objeto de debates. No entanto, qualquer que seja a definição que se adote, partimos do pressuposto de que todas aludem a quatro questões fundamentais: 1.Não há nenhuma razão biológica ou "natural" que determine as diferenças sociais, econômicas, culturais e de poder entre homens e mulheres. As características subjetivas e os papéis atribuídos a cada um são o resultado de um complexo processo de ordenamento social o qual tem expressões particulares de acordo com as épocas, culturas e grupos. 2. Gênero não é sinônimo de mulher, ainda que a maioria dos estudos ou políticas tenham se concentrado nelas. Refere-se ao modo em que se constrói e manifesta tanto a condição social das mulheres como a dos homens, assim como as relações entre ambos em cada contexto. 3. As relações de gênero interatuam com outras relações sociais como as de classe, etnia, idade, etc.; todas essas formadoras da estrutura e dinâmica das sociedades. Por isso, as análises de gênero devem dar conta desta complexidade. 4. Nenhuma sociedade tem designado igual valor às características atribuídas às mulheres (ou ao feminino) que às associadas com os homens (ou ao masculino), em consequência as diferenças entre ambos se expressam em ordem hierárquica de predomínio masculino.

Temos a convicção de que, quando se debatem questões relacionadas com as desigualdades de gênero, ninguém vacila em afirmar que a educação é a estratégia prioritária para transformar profunda e sustentadamente os modelos, valores e vínculos que continuam reproduzindo relações iníquas. Historicamente o primeiro passo tem sido estimular e assegurar o acesso de ambos os gêneros a todos os níveis educativos e campos do conhecimento, meta que já se está cumprindo em alguns países. No entanto, a evidência indica que essa igualdade formal não é suficiente se simultaneamente não se produzem transformações substantivas nos conteúdos curriculares, nas práticas pedagógicas, nas mensagens que se transmitem nos livros escolares e, em geral, na vida cotidiana escolar ou no que se denomina currículo oculto. É necessário criar uma educação que questione estereótipos e prejuízos sexistas, que proporcione oportunidades e condições para que meninos e meninas descubram e desenvolvam plenamente seus interesses e capacidades, que transmita saberes representativos do conjunto da experiência humana e que incentive o prazer na solidariedade e o respeito mútuo entre os gêneros. Produzir essas mudanças não é uma tarefa simples como demonstrado em muitas políticas e programas que vem sendo executados tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento. No entanto, reconhece-se que sejamos multiplicadores conscientes, informados e motivados a empreender experiências formativas que alguns chamam não sexistas, outros co-educativas, ou de igualdade de oportunidades. Reconhecemos a insatisfação e o empobrecimento pessoal e social que implica para as novas gerações ajustar-se a padrões de gênero restritivos e desejamos contribuir para ampliar seus horizontes e para gerar um

mundo mais justo e solidário em busca da equidade. Portanto, a proposta do "Projeto Identidade e Inclusão Social", desenvolvido por todos os alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica – Escola de Aplicação é colocar em prática modelos educativos a fim de responder a essa necessidade e ampliar a sensibilidade da comunidade educativa neste tema que é um compromisso inadiável se desejamos dar passos concretos para uma convivência mais produtiva, cooperativa e agradável entre homens e mulheres.

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA INSTITUIÇÃO: Esse projeto foi implantado em março de 2006 a dezembro de 2009 e, a partir de então, divide-se em temáticas de exclusão escolhidas e trabalhadas anualmente a partir das necessidades e desejos da comunidade escolar. As atividades são iniciadas pela pesquisa bibliográfica, resgate da memória da comunidade através da história oral, ciclo de palestras, análise e produção textual, seminário de discussão, pesquisa nas comunidades, confecção de material impresso para divulgação dos resultados, concurso interno de redação (gênero autobiografia). A partir desse estudo teórico e dos resultados de pesquisa os alunos partem para a realização de ações de intervenção na comunidade local. No final de cada ano, os trabalhos culminam com a "Premiação do Concurso de Biografias" e "Noite de Autógrafos", do livro produzido pelos nossos alunos e patrocinado por empresas da região acerca das pesquisas realizadas.

4.1. ENVOLVIMENTO COM OS PÚBLICOS DE INTERESSE: Em 2006, elegeu-se o estudo da interface racismo e educação que ofereceu uma possibilidade de colocar em um mesmo cenário a problematização de duas temáticas de inquestionável importância. Ao contemplarmos as relações raciais dentro do espaço escolar, questionamo-nos até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da eqüidade. A influência das "afirmações" que reforçam a impossibilidade da mulher negra ser capaz de ter acesso ao mundo das idéias reanima esteriótipos negativos que carrega durante séculos. Dessa forma, as populações negras são estigmatizadas no imaginário social como inferiores, primitivas. Os seus costumes e crenças foram desacreditados e considerados ilegítimos ao olhar do branco. Essa condição consolidou-se no imaginário social com a naturalização da inferioridade social dos grupos subordinados. Nessa perspectiva, o propósito deste trabalho foi trazer uma reflexão acerca da questão e uma contribuição no sentido de análise crítica sobre os meios que são utilizados para reforçar de forma negativa a identidade da mulher negra em nosso país. **Em 2007**, o estudo discutiu os conceitos de poder, subjetivação e (a)normalidade, bem como os conceitos de cultura e diferença em relação à temática da enunciação do feminino. Descreveu-se como se constrói um discurso sobre as mulheres, atentando para os vazios do simbólico em relação ao feminino. Analisou-se a constituição desse padrão feminino, para tratar da invenção e produção da mulher: o governo dos outros e de si; a produção do feminino nas práticas sociais; as relações de poder/saber que constituem a forma de governo de manuais de civilidade, que produzem a mulher como um ser civilizado, educado em seus desejos e sexualidade. Discutiu-se, portanto, as formas de subjetivação do disciplinamento de corpos, através de dispositivos que produzem uma mulher submissa. **Em 2008**, elegeu-se a compreensão da juventude. Primeiro, porque esse momento da vida é naturalmente o momento de construção de identidades, sendo a percepção que o jovem tem sobre ele mesmo – ser masculino ou feminino - e o reconhecimento externo dessa percepção; segundo, porque há uma tendência de se considerar a questão da identidade juvenil a partir de estereótipos, o que acarreta dois sérios problemas:

aliado ao estereótipo há o preconceito que impossibilita apreender os jovens como sujeitos em plena condição; é atribuído ao jovem, antecipadamente, determinadas características e não se considera o que eles pensam e têm a dizer sobre si mesmos quanto a construção do feminino e do masculino. Portanto, parte-se do pressuposto de que as práticas culturais dos jovens constituem-se como uma das formas de linguagem, talvez a mais presente, nas atitudes e comportamentos da juventude atual, através das quais eles têm se articulado, posicionando-se e comunicando-se com as outras esferas. **Em 2009**, abordou-se a problemática da exclusão social através da análise do par simbiótico exclusão social/inclusão social da mulher e do homem portadores de necessidades especiais. Os alunos, através da pesquisa e das ações, construíram um panorama dessas movimentações, bem como focalizaram os contornos de campos de pesquisa - midiático, territorial e biológico - que vêm, aos poucos, se infiltrando de modos muito peculiares. Em seus estudos, também demonstraram com clareza, abordagens específicas de pessoas com necessidades especiais que têm emergido como identidades diferentes – portanto, "fora" do padrão de normalidade determinada socialmente, além da análise das perspectivas quanto à sua inserção no mundo do trabalho em pleno século XXI.

Assim, durante quatro anos consecutivos – **2006, 2007, 2008 e 2009** - os alunos foram desafiados a participarem, pesquisarem, envolverem-se com a realidade da Região através de entrevistas, relatos. Panfletearam em busca de uma sociedade plural, em respeito às diferenças... Enfim, comprometeram-se com aspectos sociais, culturais, educacionais e políticos no Vale do Rio dos Sinos. Esse projeto alcançou vôos e transcendeu o espaço escolar, tornando-se um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor/pesquisador/autor, e isso ultrapassa amplamente as paredes da escola. A culminância desse projeto deu-se pela publicação dos livros: Identidade e Inclusão Social I, II, III e IV produzido pelos nossos alunos, ainda tão jovens, mas que tiveram a ousadia e o desafio de pensar a nossa sociedade e propor atitudes e posturas para uma possível transformação em um mundo mais democrático, de respeito, de equidade... enfim, um mundo mais humano, onde cada ser humano possa ser tratado como gente... gente que tem sua história e faz a diferença nesse planeta.

Os resultados não podem ser mensuráveis, mas certamente essas quase 400 pessoas que estiveram presentes (anualmente) em cada "noite de autógrafo" do livro, totalizando um público de 1600 pessoas da comunidade da região; os quase 500 alunos envolvidos anualmente, totalizando 2000 estudantes; pelos diversos espaços que esses trabalhos foram apresentados, em seminários, depoimentos e palestras em oito municípios da região, envolvendo em torno de 1600 professores: municípios de Lindolfo Collor, Campo Bom, Novo Hamburgo, Sapiranga, Parobé, São Leopoldo, Taquara e Torres; o reconhecimento internacional e nacional: apresentação da proposta e resultados do projeto em Congressos para pesquisadores e acadêmicos, totalizando em torno de 3600 pessoas; realização de oficinas para as comunidades negras no Quilombo do Silva, em Porto Alegre, em torno de 68 pessoas; realização de oficinas para as meninas consideradas em risco de vulnerabilidade social da Instituição Ceclife que recolhe essas meninas no abrigo, em torno de 50 meninas envolvidas; realização de oficinas para jovens de rua – meninas recolhidas em uma Casa de Passagem em Campo Bom, em torno de 90 jovens; o comprometimento com a formação de professores, a divulgação pela mídia local, o envolvimento de 6 municípios nas pesquisas de campo: Novo Hamburgo, Dois Irmãos, Campo Bom, Sapiranga, Estância Velha e Morro Reuter que foram os objetos de pesquisa e análise, totalizando, em torno, de 270 pessoas. Além de outras

centenas de pessoas envolvidas indiretamente, certamente, sensibilizaram essas tantas pessoas em relação às questões urgentes de discriminação social e o acesso à leitura/pesquisa por todas as camadas sociais. Estamos convictos de que esse projeto proporcionou um maior acesso aos livros, aumentou a compreensão e a tolerância cultural, melhorou os relacionamentos entre os jovens e suas comunidades e fortaleceu a imagem do jovem como um agente positivo de mudança social. Acreditamos que tenha surgido uma nova postura e que as comunidades e sujeitos envolvidos não saíram imunes desse trabalho, pois a "semente" foi lançada, é preciso agora irrigá-la e contagiar outros para uma nova postura democrática, de respeito social e exercício da cidadania.

5. METODOLOGIA: Temos a convicção de que a educação é uma importante ferramenta de inserção social, pois só ela proporciona uma reflexão sobre a sociedade e o lugar em que se está sendo inserido. Destaco um pensamento de Caio Graco que diz assim: "a educação não muda o mundo: ela pode mudar as pessoas e, estas, sim, podem mudar o mundo". Nessa perspectiva, o projeto "Identidade e Inclusão Social" tem o intuito de ser um impulsionador de debate e pesquisa em relação às identidades de gênero, pois a exclusão inviabiliza o reconhecimento da dignidade do sujeito, comprometendo a sua inclusão social. Anualmente, o projeto divide-se em 2 partes: - I PARTE – estudo teórico, pesquisa bibliográfica e de campo; - II PARTE - ações de intervenção na comunidade da região

I PARTE – ESTUDO TEÓRICO, PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DE CAMPO: Conteúdos Curriculares: → Eixo Biológico - Conteúdos: construção de conceitos, tais como genética, genótipo, fenótipo, distúrbios alimentares, funcionamento do organismo humano, etc.; **Atividades:** Pesquisa bibliográfica: levantamento dos distúrbios alimentares mais ocorridos na população feminina para atingir o "padrão" físico estabelecido socialmente; Pesquisa de campo: Levantamento das doenças e distúrbios alimentares mais ocorridas na população – homens e mulheres da região do Vale do Sinos; Tabulação e graficação dos resultados obtidos; Seminário para apresentação das pesquisas bibliográficas e de campo realizadas pelos alunos; Produção de um artigo, a partir das pesquisas bibliográficas e de campo. → **Eixo Midiático - Conteúdos:** Construção de conceitos referentes à Comunicação e mídia, Mídia e Exclusão/Inclusão, a teledramaturgia, estrutura do artigo, roteiro de entrevista, transcrição, gramática textual, gêneros discursivos, produção e interpretação textual, reescrita. **Atividades:** Pesquisa bibliográfica; Análise de anúncios publicitários impressos e televisivos que produzem os estereótipos do que representa ser homem e mulher na sociedade atual; Interpretação e análise dos anúncios publicitários a partir do referencial teórico já construído; Seminário para apresentação das pesquisas bibliográficas e a análise dos anúncios interpretados; Produção de um artigo, a partir das pesquisas bibliográficas e de campo. → **Eixo Territorial - Conteúdos:** Conceitos de territorialidade e aquisição de identidade feminina e masculina pela territorialidade, a estruturação espacial, empregabilidade, estatística, etc. **Atividades:** Pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo: aplicação de questionário e entrevistas abertas; Análise e confrontação da pesquisa bibliográfica com os resultados da pesquisa de campo; Seminário para apresentação das pesquisas bibliográficas e dos resultados do trabalho de campo para reforçar a análise da confrontação dessas duas pesquisas; Produção de um artigo de todas as etapas do trabalho.

5.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA/AÇÕES: A pesquisa e a produção científica das identidades de gênero produzidas pelo imaginário social deram-se a partir de três

eixos norteadores: biológico, midiático e territorial. Quanto ao biológico, construções científicas vieram contribuir para a consolidação de estereótipos no imaginário social, acreditando que a distinção moral "estava contida" na essência, ou seja, características depreciativas como: "não saber falar, não ter educação, não ser bonito, não ser rico, não pode liderar, enfim, não permitir ser diferente do padrão construído pela sociedade" estariam ligadas às questões fenotípicas, isto é, uma redução do cultural ao biológico, desvalendo-se as características individuais e sociais. As marcas do corpo ou caracteres físicos demarcam as distâncias e os locais ocupados no prestígio social. Quanto ao midiático, em todos os grupos humanos é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores. Em sociedades "modernas", criou-se uma sistematização desse saber, nas quais as informações são transmitidas. Nesse sentido, as mensagens emitidas através dos meios de comunicação de massa são temáticas urgentes e altamente relevantes que precisam ser discutidas e analisadas na educação formal. É necessário que o jovem torne-se autor de seu próprio discurso para uma ação de transformação da sociedade, tornando as relações interpessoais mais justas e democráticas. Quanto ao territorial, considera-se que o espaço geográfico é uma fonte ou um apoio a hostilidades, exclusões. Identificamos nos tempos atuais que o território está impregnado de significados, símbolos e imagens, constituindo-se em um dado segmento do espaço, sendo, via de regra delimitado, resultado da apropriação e controle por parte de um determinado agente social, ou grupo humano, ou empresa ou por uma instituição. O território é, em realidade, um importante instrumento da existência e reprodução do agente social que o criou e o controla. O território apresenta, além do caráter político, um nítido caráter cultural, especialmente quando são grupos étnicos, religiosos ou de gênero.

Cabe ressaltar que, a partir do tema gerador “identidades produzidas pelo imaginário social”, tivemos como temática as questões acerca da representação da MULHER E DO HOMEM NEGRO (em 2006); GÊNERO, mais especificamente, a construção e representação da identidade da MULHER (2007); JUVENTUDE PLURAL: A CONSTRUÇÃO DAS TRIBOS JUVENIS (em 2008); e AS PESSOAS (D)EFICIENTES (em 2009) que foram analisadas sob os três eixos norteadores deste projeto: biológico, midiático e territorial, a fim de tentarmos desmistificar os estereótipos e mitos de gênero construídos pela sociedade, buscando, com isso, o respeito à diversidade humana. A partir desses três eixos norteadores - biológico, midiático e territorial – buscou-se com este projeto romper os paradigmas das identidades de gênero pré-concebidas, possibilitando ao nosso aluno a construção de uma nova postura democrática e de respeito à diversidade numa sociedade plural.

5.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA: **1ª etapa do 1º ciclo:** Análise de textos; Debate “Igualdade e Diferença?” Estrutura de entrevista; Elaboração do roteiro de entrevistas; Pesquisa na história: tipos de fontes e análise; Elaboração pelos alunos de roteiro e esquete para o lançamento do projeto; Entrevista com uma personalidade feminina da região que fez a diferença na sociedade: gravação e transcrição (conforme a identidade em estudo); Linha de tempo comparativa: história do indivíduo/mundial; Análise das fontes históricas coletadas a partir da personalidade entrevistada; Pesquisa dos fatos e notícias mundiais x datas mais significativas na vida da personalidade entrevistada: cruzamento de dados; Seminário acerca das entrevistas e pesquisas realizadas; Aulas Temáticas: “Identidade: inclusão e exclusão no Brasil”; Estrutura da biografia;

Produção da biografia da personalidade entrevistada, conforme regulamento interno do “Concurso de Redação”; Palestra: “Identidade e inclusão social”; - Pré-seleção das biografias do concurso Personalidade Gaúcha; Seleção pela Comissão Externa; Entrega da premiação ao vencedor do concurso. **2ª etapa do 1º ciclo -** Elaboração pelos alunos de roteiro e esquete para o lançamento do projeto; Palestras, debates e pesquisas acerca das temáticas: “A estética e a ética da sociedade de consumo” / “Cidadania: a vez e a voz do ex/incluído”/ “Revoluções tecno-científico-informacionais e o processo de Inclusão e/ou exclusão social”; Produção de banners pelos alunos sobre as temáticas discutidas, correção textual, Layout e Diagramação; Exposição dos banners na “Feira do Livro” de NH e Espaço Cultural Albano Hartz. **1ª etapa do 2º ciclo** - Sensibilização para a temática: “Identidade e inclusão social”; Elaboração pelos alunos de roteiro e esquete para o lançamento do projeto; Debate, palestra acerca do tema: “O processo de exclusão e inclusão ao longo da história nos diversos modos de produção e a origem da opressão: uma questão natural ou social?”; Pesquisa bibliográfica das identidades analisadas nos três eixos norteadores: Midiático, Biológico e Territorial; Seminário sobre o tema: “A luta contra a discriminação: sociedade, trabalho, família, religião, mídia, saúde, educação, violência social” * Eixo Midiático: análise da representação da identidade feminina e masculina em estudo em programas televisivos e anúncios publicitários; * Eixo Biológico: aplicação de questionários sobre diferenças fisiológicas, doenças genéticas, distúrbios alimentares quanto às questões de padronização/estereótipo da identidade de gênero em estudo; * Eixo Territorial: aplicação de questionário – mercado de trabalho; Visita pelos alunos ao Quilombo do Silva em POA; Religião e crenças – visita a uma casa de Matriz Africana-Interpretação da pesquisa de campo; Seminários para apresentação e discussão das pesquisas bibliográficas e de campo nos Três Eixos Norteadores; Estrutura do artigo; -Análise e interpretação de artigos temáticos; Normas da ABNT; Escrita do artigo; Criação da capa do livro “Identidade e Inclusão Social: Educar pela pesquisa” - Editoração do livro (Editora); Criação pelos alunos de convites e cartazes de divulgação do lançamento do livro; Diagramação do livro – Gráfica; Busca de patrocínio para o livro; Noite de Autógrafos do Livro, na Fundação Scheffel (2006, 2007 e 2008); Atividade de encerramento: avaliação do projeto com os alunos.

5.3 II PARTE - AÇÕES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE DA REGIÃO: Durante a realização do projeto Identidade e Inclusão Social, os alunos foram desafiados a elaborarem mini-projetos de diagnóstico e intervenção em algumas instituições sociais, de acordo com a temática abordada. Para tanto, reuniram-se, no turno oposto à aula, escolheram uma instituição a partir da temática de cada ano, elaboraram formas e métodos para realizar o diagnóstico daquela comunidade, bem como propuseram ações de intervenção através de oficinas e montaram o cronograma e planilha de custos.

ALUNOS E PROFESSORES: AGENTES DA CIDADANIA

5.3.1. OFICINA DE MÚSICA E TEATRO: PÚBLICO-ALVO: jovens da comunidade afrodescendente do Quilombo do Silva, em Porto Alegre. A partir de um estudo bibliográfico e entrevistas com o presidente da comunidade do “Quilombo do Silva”, localizado em Porto Alegre, os alunos realizaram o diagnóstico das famílias moradoras dessa comunidade afro. Sensibilizados pela temática, um grupo de alunos formaram equipes de monitores – fase inicial que instituiu a equipe e definiu as atividades da capacitação: reuniões de planejamento sobre atividades musicais e lúdicas. Práticas musicais e teatrais que foram realizadas com os filhos das famílias do “Quilombo do Silva”: contato com a atividade teatral, através de improvisações,

jogos, expressão vocal, expressão corporal, criação de personagens e contato com obras teatrais; jogos de improvisação e composição musicais, elaboração de arranjos musicais. O ponto principal foi permitir aos alunos liberdade para a criação - de personagens, de cenas, de gestos, idéias - abrindo espaço para que eles expressassem suas questões, seus sentimentos, seus desejos, através do fazer teatral e de arranjos musicais. Desse modo, o trabalho também visou a estimular a criatividade, a concentração, o autoconhecimento, a responsabilidade, a relação no grupo, a espontaneidade, entre outros aspectos.

5.3.2. OFICINA DE BIBLIOTERAPIA: PÚBLICO- ALVO: Casa de Passagem de Meninas Grávidas, de Novo Hamburgo. Em busca do referencial teórico sobre o tema Biblioterapia, o trabalho de Ouaknin esclarece que "a biblioterapia funda-se em uma prática de leitura que permite ao homem ir ao mais profundo de si mesmo e se inventar a cada vez de maneira diferente." Conforme citado por Pintos, a Biblioterapia é entendida como "a utilização terapêutica do livro, mas tomando por tal (livro) não só e estritamente 'um livro', mas estendendo a idéia a toda letra escrita, seja ela prosa, poesia, canções, aforismos, reflexões." Com base no estudo preliminar, a implantação dessa atividade deu-se conforme as fases a seguir: a) Formação da equipe de alunos/monitores e capacitação – fase inicial que instituiu a equipe e definiu as atividades da capacitação (reuniões de planejamento sobre práticas de leitura, contação de histórias e atividades lúdicas). Estudos sobre a missão e objetivos do projeto – fase de conscientização da equipe sobre a missão do projeto, que deu sustentabilidade aos trabalhos. b) Estudos sobre Biblioterapia – fase de análise do referencial teórico e estudos de casos, seguida da seleção dos textos. c) Parceria com a Casa de Passagem de Meninas Grávidas – essa Instituição funciona desde 1980, na tentativa de amenizar os problemas de grávidas em situação de abandono e vulnerabilidade social. A maioria das mulheres que procuram a Instituição é de adolescentes, em média, entre 14 e 16 anos. A capacidade da casa é de 18 mamães e, pelas regras da casa, elas podem ficar até o bebê ter dois meses de idade. A missão dessa Instituição é proporcionar a essas meninas e mulheres, futuras mamães, um ambiente calmo e acolhedor, onde elas possam ter esse momento pra elas. Muitas vêm de situação de violência e famílias desestruturadas e encontram um lugar onde são tratadas com amor e respeito. Vários trabalhos são realizados com o apoio de voluntários. Escolhemos essa Instituição, pois, em sala de aula, estávamos desenvolvendo leituras de obras literárias acerca da representação da "MULHER". Assim, preencher o tempo ocioso dessas meninas/mulheres grávidas com atividades de leitura contribuiu significativamente para a melhoria do estado psicológico delas e, por consequência, de seus bebês. d) Práticas de leitura que foram realizadas pelos alunos na Casa de Passagem de Meninas Grávidas: técnicas de contação de histórias, em que os alunos fizeram com que os personagens deixassem as páginas dos livros e dialogassem com as meninas; Círculo do livro; Oficina de leituras e dramatização com a participação das meninas; Oficina de Arte (desenho, pintura, releituras); Oficina Literária (Poemas, Contos, Crônicas, etc.); Organização de uma biblioteca.

O objetivo dessas práticas de leitura foi vislumbrar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e das estratégias relacionais dessas jovens e como se dariam os processos de construção cognitivos, políticos e sócio-históricos desses sujeitos, bem como essas oficinas contribuíram para a inserção das jovens no âmbito social. A hipótese é que sendo a palavra o veículo principal da constituição dos sentidos que levam o humano à constante transformação da atividade individual e coletiva, ao propiciar a essas jovens meninas - desprovidas, em sua maioria, de uma prática e de

um contato efetivo com o texto - um trabalho de leitura e escrita, poderia contribuir no processo de (re) construção dessas subjetividades, bem como na apropriação intelectual dos objetos externos ampliando a construção social dos seus conhecimentos, além de contribuir com o seu bem-estar e de seu bebê.

5.3.3. OFICINAS ARTÍSTICAS: PÚBLICO-ALVO: jovens da "Casa de Passagem", de Campo Bom. Partindo do princípio de que muitas vezes não se consegue falar a respeito de conflitos pessoais, a *Arte* propõe recursos artísticos para que sejam projetados todos esses processos, obtendo-se uma melhor compreensão de si mesmo. Baseamo-nos na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é enriquecedor da qualidade de vida das pessoas. Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e os trabalhos artísticos resultantes, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar a auto-estima, lidar melhor com sintomas, stress e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos, emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico. Uma obra de arte consegue, por si só, transmitir sentimentos como alegria, desespero, angústia e felicidade, de maneira única e pessoal, relacionadas ao estado espiritual em que se encontra o autor no momento da criação. Com base no estudo preliminar, a implantação dessa atividade deu-se conforme as fases a seguir:
a) Visita à "Casa de Passagem de Jovens de Rua": conversa informal com a diretora, atendentes e jovens da Casa; parceria para um trabalho com os jovens a partir da arte. Cabe ressaltar que esses jovens são recolhidos para a "casa de passagem" por estarem em risco de vulnerabilidade social: violência doméstica, exploração sexual, uso de drogas ilícitas, etc.; b) Sensibilização para a temática; formação da equipe de alunos/monitores e capacitação – fase inicial que instituiu a equipe e definiu as atividades da capacitação (reuniões de planejamento sobre atividades artísticas e atividades lúdicas); d) Práticas artísticas que foram realizadas pelos alunos na "Casa de Passagem de Jovens Moradores de Rua": utilização de recursos artísticos (pincéis, cores, papéis, argila, cola, figuras, desenhos, recortes, etc.); customização; reciclagem de materiais diversos; confecção de sabonetes com restos desse material; crochê e tricô; pintura de painéis e oficina de grafite. O objetivo dessas práticas foi de resgatar o potencial criativo das jovens e dos jovens, buscando atitudes saudáveis e estimulando a autonomia e transformação interna para reestruturação de sentimentos. (Realização mensal).

6. POTENCIAL DE IMPACTO E RESULTADOS: Nessa assertiva, esse projeto demonstra que falar de Educação é também falar de cultura de uma forma mais ampla. É discutir questões como equidade, cidadania, tecnologias, linguagem, história, política, religião, enfim falar sobre Direitos Humanos. E isso é fazer uma verdadeira educação. O sucesso desse projeto pode ser, de alguma forma, "mensurado" através da sua divulgação nacional e internacional. Nesse sentido, destacamos a publicação Internacional dos artigos pela Universidad Iberoamericana do México, Revista Didac; publicação dos artigos na Revista Prâksis; relato e apresentação dos trabalhos no "II Seminário Internacional de Estudos Interculturais", no 3º, 4º e 5º Fórum de Inclusão Social, no IX e X Seminário Internacional de Educação, apresentação dos trabalhos no Seminário de formação de professores no município de Lindolfo Collor, Campo Bom, Novo Hamburgo, Sapiranga, Parobé, São Leopoldo, Taquara e Torres; matéria divulgada à comunidade pelos jornais NH, Polvo, Folha e Revista Expansão, TV e Rádio Feevale, Rádio ABC; aceite dos trabalhos para apresentação no "VI Congresso Internacional de Educação", em Havana, Cuba; apresentação no Seminário Internacional de Educação em Curitiba.

Devido a esses resultados e a relevância desse estudo, fizemos uma parceria com a Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Trabalho”, mais especificamente com o Projeto de Pesquisa “Mapeamento e investigação da gravidez na adolescência nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS, pela Psicologia/Educação”. Além disso, o projeto já recebeu 5 prêmios: - **2006:** 1º lugar no concurso “Personalidades: a mulher negra da Região”, patrocinado pelo MEC; publicação de seis trabalhos dos alunos no livro “ONG MARIA MULHER”; **2007:** 1º lugar “Prêmio estadual Paulo Sérgio Gusmão”, pela excelência na educação gaúcha e na promoção da equidade; **2008:** recebeu “Menção Honrosa”, prestada em solenidade pública, pela Casa Literária POEBOM/RS e também recebeu o maior prêmio estadual de educação “1º lugar – categoria projeto - SINPRO” pela promoção da equidade social; e, em **2009**, recebeu um prêmio internacional pela Universidad de Oriente/Cuba, intitulado “Pró-equidad”, pela disseminação do respeito à diversidade humana.

Os alunos são os principais envolvidos neste projeto. Comprometeram-se com a pesquisa, entrevista, análise, seminário, visita, discussão, enfim, acreditaram no aprender pela pesquisa. Por isso, teve-se uma infinidade de aprendizagens, diversas descobertas e uma incrível construção de conhecimentos. Alguns dos materiais analisados pelos alunos mostram justamente que convivem, na TV, por exemplo, distintos tratamentos do *"outro":* ora o negro é incluído, por ser reconhecido como alvo do mercado (é assim que uma mulher negra de seus 30 anos pode aparecer num comercial do desodorante *"Dove"*); ora é fixado no seu papel de subalterno nos repetidos papéis de atores negros em telenovelas; ora a mulher de seus 40 ou 50 anos, de classe média, aparece na sua possível e necessária juventude e autonomia profissional, cobrindo-se de cremes perfumados da *"Natura"*; ora oferece-se como plenamente submissa servindo, ao marido que chega do trabalho, o verdadeiro *"amor"* do tempero *"Sazon"*, devidamente acompanhada da empregada doméstica. Conforme, Fischer (2001), há modos muito específicos de endereçamento de um comercial, de um filme, de um programa de TV, e esses modos de endereçamento dizem respeito a certas posições de sujeito esperadas.

Os alunos chegaram a algumas conclusões referentes à relação entre exclusão/inclusão e o mercado de trabalho na região do Vale do Sinos, enfocando o setor calçadista: nas pesquisas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) levam-se em conta diferentes ramos de trabalho. Entretanto, a nossa pesquisa propôs-se a um ramo da economia mais específico o que, portanto, trouxe informações diferenciadas; na maioria das entrevistas observadas, constatou-se que homens, jovens, mulheres, negros na execução das mesmas tarefas dentro das empresas recebem salários compatíveis, mas que existem setores dentro da empresa onde há a presença maciça de alguns em detrimento de outros; constatou-se, assim, que se reconhece a existência de uma divisão social do trabalho em que os ditos “excluídos” executam determinadas tarefas consideradas, numa escala ascendente dentro das indústrias, como as de menor qualificação e, portanto, de menor remuneração, confirmando os dados oferecidos pelo IBGE, nos quais possuem, em média, salários menores. Contudo, no setor calçadista do Vale do Sinos, por força de acordo sindical e atendendo a lei da isonomia salarial, homens/ mulheres/jovens/afrodescendentes que executam a mesma tarefa deveriam ter o mesmo salário, conforme ficou constatado nas pesquisas feitas pelos alunos.

Nesse sentido, desenvolvemos inúmeras pesquisas nessa linha. Citamos quatro, apenas para conseguirmos, **dada a limitada extensão deste relatório**, exemplificar o trabalho extenso realizado a partir das propostas do projeto Identidade e Inclusão Social. Uma delas foi realizada, **em 2006**, com grupos de alunos do Ensino Médio e

teve como objetivo verificar de que forma estigmas e estereótipos se fixam na vida da mulher negra e do homem negro. Para tal, foram analisadas novelas e desenhos infantis nos quais foi possível observar como se estrutura o mundo simbólico e de que forma as crianças negras brasileiras olham o mundo e são olhadas por ele. No universo investigado, incluiu-se também o sistema educacional. Por meio de novelas e desenhos infantis, foi possível observar qual a compreensão tida pelos dois mundos: brancos/negros. Constatou-se que o branco foi representado como vinculado ao que é civilizado, urbano, bem apresentado, sorridente, enquanto o negro seria o inverso: meio rural, ligado ao trabalho físico, desprovido de dinheiro e de possibilidades. A imagem do negro é mutilada de atribuições positivas, é representada pelos programas midiáticos no Brasil como um mundo triste, marcado pela violência e pela distância real e simbólica entre brancos/negros. Cada população parece ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, transbordando para o convívio social. Nessa perspectiva, um grupo de alunos analisou a reação de crianças negras em relação à cenas de discriminação em desenhos infantis. Constatou-se que algumas crianças mostraram-se hostis frente a essa postulação, demostrando a sua indignação contra conteúdos discriminatórios. Mas, houve ainda as que se "adaptaram" ao discurso do opressor, percebendo-se como selvagens, sem humanidade, impossibilitados de protestar contra sua condição por se sentirem amordaçados pela internalização maciça dos padrões dominantes. Outro grupo de alunos, agora **em 2007**, investigou como eram estabelecidas as relações entre mulheres e homens em novelas de audiência em uma rede de televisão com alto poder de influência. Foi constatado que os dois grupos se relacionavam de modo tenso, segregando, excluindo. A mulher mantinha-se em uma postura introvertida, recusando-se em muitos momentos a participar das atividades sociais, ou seja, para não ser rejeitada ou ridicularizada, ela preferia calar sua voz e sua dor. Isso ilustra o quanto uma situação social pode silenciar as mulheres, reduzindo-as a um estado quase de mutismo e invisibilidade na sociedade, levando-as a profundo desconforto, intensificado pelo sentimento de não-pertença. Outro grupo de alunos, agora **em 2008**, entrevistou jovens de tribos culturais da comunidade para que falassem sobre suas vidas a fim de que pudessem elaborar uma biografia. A maioria deles, ao referir-se à escola, se auto-referiam de modo depreciativo, descrevendo-se a partir do discurso dos seus colegas. Uma jovem punk, por exemplo, caracterizou-se, na escola, como: "feia, diferente, fedorenta, cabelo duro, esquisita, uma ET.". Portanto, não se sentem “iguais” aos seus outros colegas, ditos como “normais”. Um debate realizado sobre "O que é ser mulher e o que é ser homem na sociedade atual", abordou as mudanças da situação da mulher ao longo dos anos. Foram discutidos valores e posturas distintas que os gêneros apresentam frente aos mesmos problemas: constatou-se uma série de posturas tradicionais e machistas, como o peso maior do desemprego para o homem, ou o a maneira como a responsabilidade da educação dos filhos é tradicionalmente reservada as mães. Outro grupo de alunos, **em 2009**, entrevistou pessoas que fizeram ou fazem a diferença na busca ao combate à desigualdade em relação à produção da identidade da mulher e do homem portador(a) de necessidades especiais. A invisibilidade desses sujeitos no mercado de trabalho e a produção da padronização da (a)normalidade pela mídia e pela sociedade em geral que, historicamente, colocam esses sujeitos às margens da sociedade. Portanto, tanto o negro, como a mulher, o jovem como o portador de necessidades especiais, muitas vezes, podem incorporar esse discurso e sentirem-se marginalizados, desvalorizados e excluídos, sendo levados ao falso entendimento de que não são merecedores de

respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem, transmitida por diferentes discursos, de que para ser humanizado é preciso corresponder às expectativas do padrão construído socialmente. É preciso, portanto, que todos trabalhem lado a lado na construção de uma sociedade pautada no respeito à diversidade e na busca da justiça social, de uma verdadeira equidade, pois as diferenças de gênero/etnia/juventude são meramente fisiológicas, biológicas e genéticas. Assim, não podemos deixar que essas semelhanças ou diferenças existentes entre sejam utilizadas para inferiorizar, para tolher direitos ou para deixá-los à margem da sociedade, excluindo-os e impedindo-os de exercer a cidadania e ter o direito à liberdade de ação e de expressão. Portanto, o Projeto "Identidade e Inclusão Social" não iniciou para ser legitimador de respostas pré-estabelecidas, mas para suscitar pesquisa, questionamentos e discussões. Trouxe perguntas que instigaram à aprendizagem e temáticas impulsionadoras e motivadoras que contribuíram para um aprofundamento e um envolvimento maior dos alunos com a pesquisa e com a comunidade. Dessa forma, desencadeou-se um pensar mais crítico que, certamente, contribuirá para a melhoria e construção de uma sociedade mais justa, democrática e de respeito à diversidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Através desse projeto, procuramos ações para um ensino menos apolítico, mostrando o quanto nós professores temos que nos envolver e fazer Educação. Atualmente, o problema com que nos defrontamos é, paradoxalmente, simples e complexo. Simples porque sabemos o que fazer: propor uma Educação que alfabetize política e cientificamente homens e mulheres. Complexo: pois temos que sair do que se está fazendo e propor maneiras novas de ensinar nestes novos tempos. Por isso, nosso compromisso com a sociedade não se restringe a discutir metodologias ou conceitos científicos stricto-sensu. Nessa assertiva, esse projeto demonstra que falar de Educação é também falar de cultura de uma forma mais ampla. É discutir questões como cidadania, diversidade, direitos humanos, tecnologias, linguagem, história, política e religião. E isso é educador para o exercício pleno da cidadania. Acreditamos que o trabalho que realizamos com nossos jovens acerca da desconstrução dos mecanismos responsáveis pela produção de estereótipos do que é ser homem e mulher, negro, com necessidades especiais, pertencentes a tribos diferentes, bem como ações de intervenção nas comunidades da região representa um exemplo de ações possíveis para que haja um verdadeiro aprimoramento da qualidade da educação, ao enfrentamento de todas as formas de discriminação e desigualdade existentes nos sistemas de ensino e à valorização da diversidade da população brasileira. Em outras palavras, a Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação está cada vez mais comprometida com a educação em e para os Direitos Humanos. Só assim, teremos uma sociedade diferente, de respeito... enfim, de SERES HUMANOS... de gente... gente que faz a diferença em nosso planeta. Conforme destaca uma aluna participante do projeto:

Venho de uma família extremamente racista. Quando fui incentivada pela escola a entrevistar um afrodescendente a fim de produzir a sua biografia como um "cidadão que faz/fez a diferença nesse mundo", não pude imaginar que, findada a gravação, perguntei a última questão ao meu entrevistado, beirando seus 94 anos, sentado no 1º banco do ônibus: "qual teria sido o fato mais marcante em toda sua vida". E ele, calmamente, respondeu-me: "foi quando uma menina branca sentou-se ao meu lado neste ônibus e se interessou pela minha vida". Abracei-o como nunca havia abraçado alguém e senti vergonha pelos pensamentos hipócritas que foram

cultivados pela minha família até os meus 17 anos de vida. Desci daquele ônibus que havia, então, mudado a minha vida... chovia e as minhas incessantes lágrimas misturavam-se com as gotas de chuva que teimavam em correr pelas minhas faces talvez pela vergonha, mas também por ter-me tornado gente! (aluna AGS/2006)

8. PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE E SUSTENTABILIDADE DO TRABALHO: O projeto visa a inserção dos alunos do Ensino Médio da Esc. de Aplicação nas Escolas Municipais de Novo Hamburgo. Tem-se o intuito de realizar uma intervenção a partir de encontros/oficinas de bate-papo com adolescentes, objetivando conscientizar, construir hábitos e informar através de temáticas como gênero, estereótipos, autoestima, ações de cidadania, diversidade e direitos humanos a fim de fortalecer as características positivas dos adolescentes participantes. Entre os objetivos dos encontros está o de criar um espaço em que os adolescentes expressem suas opiniões, imaginar seu papel na comunidade e na cidade em que vivem, compartilhando pensamentos e sentimentos com jovens marcados por experiências culturais semelhantes; possibilitar a reflexão destes adolescentes sobre a situação pela qual se encontram, permitindo a expressão de sentimentos, manifestações acerca do seu dia-a-dia, dos seus desejos, de suas expectativas e frustrações, assim como, suas dúvidas e anseios acerca das temáticas. A proposta é dar continuidade às ações de exercício da cidadania em respeito aos direitos humanos. O Projeto Identidade consistirá, a partir de agosto/2010 a dezembro/2012, em um grupo preventivo, utilizando a orientação antecipatória, isto é, propondo uma relação produtiva dos adolescentes com o meio no qual vivem, através do reconhecimento de suas capacidades, aconselhamento e apoio (Maldonado & Canella, 2003). Busca-se fomentar o desenvolvimento saudável dirigido à promoção de dignidade, auxiliando os adolescentes para que possam enfrentar melhor esta etapa do desenvolvimento, possibilitando um progresso no enfrentamento das tarefas típicas das mais diversas situações de vida (Blank, 2003). Este projeto visa integrar o ensino, a pesquisa e a extensão comunitária, na medida em que oferece local de exercício da prática, de questionamento e de aplicação da teoria e de participação da vida comunitária. É, também, uma referência para a comunidade em geral, na medida em que proporciona espaços de reflexão em torno das questões dos Direitos Humanos e o respeito à diversidade. As ações propostas no projeto estão relacionadas com a identidade comunitária tanto na gestão quanto na sua inserção e contato constante com a comunidade externa, oferecendo a possibilidade concreta de transformação social da comunidade de inserção do projeto, contribuindo, desta forma, para o processo de desenvolvimento da pessoa humana no entrecruzamento das competências acadêmicas, científicas, profissionais e sociais. As ações serão planejadas a partir dos resultados do Projeto Identidade e Inclusão Social (2006 a 2009) que revelou a necessidade urgente de desenvolver um trabalho no campo dos Direitos Humanos com os alunos de 6ª a 8ª série das escolas municipais de Novo Hamburgo, sujeitos envolvidos no diagnóstico fornecido através de dados pesquisados pelos alunos em relação às questões de vulnerabilidade social e processos de exclusão desses jovens em sua comunidade. Já há, portanto, uma possibilidade de fazermos um convênio Escola de Aplicação Feevale/Prefeitura, dando visibilidade ao projeto “Identidade e Inclusão Social”, reforçando a parceria comunidade e extensão. Salientamos que o projeto ora apresentado ocupa-se de uma população desconsiderada, pouco considerada ou excluída dos projetos sociais existentes, atendendo, dessa forma, a função de participação social na vida da comunidade. As comunidades que serão atendidas por esse projeto são

consideradas, em sua maioria, de baixo nível socioeconômico e possuem histórico de dificuldades relacionadas à violência escolar e urbana, drogadição, desemprego, desnutrição, problemas de moradia e saneamento básico. Neste contexto, a criminalidade (caracterizada por delitos como furtos de veículos, arrombamento de residências), o tráfico de drogas, o alcoolismo, ao comportamento sexual de risco, à gravidez na adolescência, a miséria, a prostituição, e a violência doméstica figuram como elementos da realidade social enfrentada pelos moradores. Os alunos dessas comunidades frequentam as escolas municipais localizadas no bairro e suas famílias apresentam baixa escolaridade, altos níveis de desestruturação familiar e rede de apoio social fragilizada. Essa demanda da comunidade levou-nos a planejar a continuidade das ações este projeto. Essas ações consistem na formação de um grupo com esses adolescentes da Escola de Aplicação, que participarão de uma capacitação de 4 encontros de discussão (bate-papo) através da educação para os Direitos Humanos e Respeito à diversidade. A partir da definição dos temas a serem abordados em cada encontro, uma série de atividades será planejada com o intuito de trabalhar cada tema de forma diferenciada. As técnicas utilizadas serão: exibição de filmes, elaboração de teatros, dinâmicas de grupo, estratégias psicoeducativas, entre outros. Tais atividades sempre acompanharão um momento de discussão e reflexão sobre o tema. Com essa capacitação, os alunos da Escola de Aplicação – sob orientação dos professores e acadêmicos voluntários – serão os "jovens multiplicadores" e se organizarão em grupos de trabalho. Esses jovens realizarão as mesmas oficinas com os adolescentes, estudantes da 6ª a 8ª série das escolas municipais. Além dos encontros, será proposto que os integrantes do grupo mantenham um registro diário das suas atividades, sentimentos ou pensamentos no decorrer de todo o projeto. Tais registros serão colocados em blocos personalizados (denominados "blogs"), confeccionados pelos alunos da Escola de Aplicação, no curso técnico de Informática. Os "blogs" feitos pelos adolescentes serão também usados para fins de pesquisa. O Projeto promoverá quatro encontros, com duração aproximada de duas horas e meia, cada um. O objetivo do Projeto será possibilitar a reflexão sobre a situação na qual se encontram esses adolescentes, sujeitos em processo de desenvolvimento. Visa à expressão de sentimentos, manifestações acerca do seu dia-a-dia, seus desejos, manifestações de relacionamento, expectativas, frustrações, entre outros. Sob a coordenação das professoras, a rotina de atividades do grupo será baseada na programação de três momentos distintos: a abordagem do tema escolhido (através de alguma técnica interventiva previamente determinada); a discussão sobre o tema; e por fim, a avaliação da reunião e combinações para o próximo encontro. Serão 20 escolas municipais envolvidas, sendo que cada uma participará de quatro oficinas. Além da criação do blog pelos alunos da Escola de Aplicação, eles serão responsáveis por um diário de campo que deve ser preenchido após cada atividade. Os professores coordenadores desse projeto são responsáveis pela orientação aos alunos do Ensino Médio da Escola, pela visitação às escolas municipais, visitando dois espaços em cada semana. Os coordenadores do projeto são também responsáveis pela elaboração de relatório a ser realizado no final de cada semestre, a elaboração e solicitação de reuniões e autorização aos pais dos alunos da Escola de Aplicação. O material utilizado nas oficinas será oferecido pelo município de Novo Hamburgo. Nos mês de agosto, serão realizadas as reuniões e preparação dos "jovens multiplicadores"; agosto a novembro, trabalho com as oficinas nas escolas municipais. Na última semana do mês de Novembro/2010, será realizado um "Festival de Música e Poesias", no qual os "jovens multiplicadores" da Escola de Aplicação, através da elaboração de

músicas e poesias, apresentarão “o que eles ensinaram e aprenderam com outros jovens, mas que, antes, não era nem mesmo falado acerca dos “Direitos Humanos”. Esse festival será aberto a toda a comunidade externa e será premiada a melhor música e a melhor poesia apresentadas no evento.

ANEXO F

PRÊMIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – 2008

CATEGORIA 2 – INSTITUIÇÃO ESCOLAR

TÍTULO DO PROJETO:

(RE)LENDO O MUNDO PELAS HISTÓRIAS DE VIDA: O MEMORIAL DO ASSENTAMENTO 30 DE MAIO

ALUNOS JOVENS E ADULTOS DO ASSENTAMENTO 30 DE MAIO

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PIO XII

CHARQUEADAS

RIO GRANDE DO SUL

Resumo:
Este trabalho visa relatar a experiência pedagógica realizada nas disciplinas de Ciências Sócio-histórica e Sociolingüística com 22 educandos jovens e adultos do Assentamento 30 de Maio, ligado ao MST, que desde junho de 2006 até setembro de 2008, freqüentou o curso de ensino fundamental – séries finais, oferecido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Pio XII. Contudo as aulas ocorriam na pequena escola de ensino fundamental incompleto São Francisco de Assis, localizada dentro do assentamento. Durante esse período de dois anos de estudo, uma das atividades pedagógicas realizadas por dois professores, foi a relatar e contar através da escrita, a história de vida de cada aluno assentado.

Justificativa:

O Assentamento 30 de Maio é o resultado da trajetória sócio-histórica de lutas e conflitos sociais, marcada pela incessante busca da conquista da terra como um direito do cidadão brasileiro garantido pela constituição federal brasileira. Um grupo de famílias de agricultores sem terra se organizou durante três anos em acampamentos de beira de estrada conhecidos como as "cidades de lona preta" até constituir-se em um assentamento rural no município de Charqueadas com 48 famílias assentadas. A partir daí, as famílias camponesas organizaram o seu trabalho de forma coletiva e solidária, demonstrando capacidade de organização e sobrevivência através da produção agropecuária. Este grupo de agricultores ligados ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) atravessou muitas adversidades para consolidar-se como sujeitos históricos e para serem reconhecidos como agricultores que se utilizam da terra para dela tirar o seu sustento e para contribuir com o município de Charqueadas e região carbonífera na esfera do desenvolvimento local sustentável e da economia solidária, através da produção de gêneros alimentícios livres de agrotóxicos como o arroz, o milho, ovos, frutas, legumes, verduras, queijo, mel, pães, leite e carne, bem como, através de atividades culturais promovidas pelo próprio assentamento, como confraternizações, místicas, atividades religiosas, torneios esportivos, formação política e cultural.

No ano de 2006, 22 assentados decidiram voltar aos estudos depois de longos anos afastados da vida escolar. Com muitas dificuldades foram retomando e re-aprendendo e sistematizando e ressignificando saberes. Uma das atividades pedagógicas por eles realizadas foi o registro de suas histórias de vida. Através delas, puderam compreender melhor suas trajetórias marcadas por incessantes lutas e conflitos pela posse da terra.

Filhos de pequenos agricultores, que encurralados pelo modelo econômico e agrícola excludente, estes 22 agricultores se desafiaram a escrever suas histórias de vida, foram obrigados a deixar suas famílias na região norte do Rio Grande do Sul e, organizados através do MST, foram pressionando o Estado pela desapropriação de terras a fim de assentar as famílias sem-terra. Suas famílias passaram por quatro anos de penosas lutas e sofrimento, acampados na beiras das estradas do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1987 e 1991. Suas principais formas de luta foram, as ocupações em terras improdutivas e grandes caminhadas.

A década de 80 foi um período de efervescência dos movimentos sociais, sobretudo com o término da ditadura militar e a abertura política caracterizada pela redemocratização sobretudo dos partidos políticos. Motivados pela luta de uma vida mais digna e com mais justiça social e a conquista de sua própria dignidade enquanto seres humanos, agricultores sem terra foram se organizando com o apoio de setores da Igreja católica, através dos agentes de pastoral ligados à Teologia da Libertação. Então muitos agricultores visualizavam no MST uma alternativa para resolver de forma organizada um de seus maiores problemas: a falta de um pedaço de terra para plantar.

Foram longos os quatro anos (1987 a 1991) de enfrentamento permanente contra o latifúndio e o Estado, pela falta de políticas eficazes na implementação da Reforma Agrária, permitindo assim que os sem-terra identificassem quem eram os seus principais opositores. Isso fez com que até hoje as famílias do Assentamento 30 de Maio tragam as cicatrizes e as marcas de resistência dos conflitos que ocorreram naquela época. Os confrontos mais conhecidos da sociedade, envolvendo as famílias que hoje formam o Assentamento 30 de Maio, foram a ocupação e posteriormente o massacre da Fazenda Santa Elmira e a ocupação da Praça da Matriz, em frente ao Palácio Piratini, no centro de Porto Alegre. Outro grande motivo que mantinha os agricultores sem terra na luta pela Reforma Agrária foi a sua vocação enquanto agricultores, pois os mesmos sabiam e queriam trabalhar com a terra, já tinham um vínculo identitário com a terra, desde criança, trabalhando na lavoura junto com seus pais. E durante o período de acampamento, o principal objetivo dessas famílias era a luta pela terra. Esse foi um período de muita aprendizagem por parte dessas famílias, pois segundo eles, o MST foi, e é sua melhor escola no sentido da cooperação e da organização das famílias que já ocorria no acampamento.

Uma vez assentadas em 30 de maio de 1991, as 48 famílias passaram a se organizar de forma coletiva, com base nas experiências de cooperação agrícola de outros assentamentos. Buscaram compreender melhor como cultivar e produzir na terra, e, decidiram que juntos poderiam facilitar as economias e adquirir os meios de produção, (bois, carroças, máquinas agrícolas e implementos) estruturando-se minimamente para iniciar a produção agrícola e melhorar suas vidas. A cultura e prática de produção do assentamento na época, eram baseadas no sistema imposto pela revolução verde. O MST buscou essas experiências internas e externas em países socialistas que já haviam desenvolvido alguns tipos de cooperação agrícola como a Nicarágua, China e Cuba.

A Cooperação Agrícola permite o acesso ao capital e à tecnologia; desenvolvimento da produção; aumento da produtividade do trabalho através da organização social; especialização e qualificação da mão-de-obra; a possibilidade de agregar valor aos produtos, através do beneficiamento e agro-industrialização de derivados de carne, leite, frutas e verduras; aplicação de créditos mais adequada da cadeia produtiva; Criar melhores condições em infra-estrutura social básica como: energia elétrica, água potável, escola, agrovila e transporte. A moradia é um elemento que aglutina as pessoas para a convivência social, desenvolvendo valores humanistas e socialistas.

O Associativismo e o cooperativismo no MST faz parte da estratégia dos assentados em romper a lógica da exclusão social, historicamente imposta pela sociedade capitalista, dentro disso colocando a terra improdutiva nas mãos de quem nela trabalha, dando assim seu verdadeiro papel, produzir alimentos para à sociedade ao invés de servir de mercadoria. Na visão das famílias assentadas, a Reforma Agrária é viável e necessária para acabar com a fome e o desemprego na sociedade. Desta forma, a cooperação é uma saída, portanto um ensaio de um novo tipo de sociedade pelo qual as comunidades devem buscar se organizar e também uma forma de libertar as pessoas do paradigma individualista imposto pela sociedade neoliberal.

A horta comunitária do Assentamento 30 de Maio nasceu com dois objetivos principais: a) atender a demanda de alimento das famílias; b) ser mais uma fonte de renda. No início funcionou com apenas uma estufa, no preparo dos primeiros canteiros e na a primeira colheita, mas aos poucos se foi aumentando o número de estufas, de acordo com a capacidade financeira e técnica dos agricultores assentados. No início da produção, a força de trabalho dos agricultores não era qualificada tecnicamente. A comercialização era feita de forma direta aos consumidores, através das feiras livres na cidade de Charqueadas e região. As mesmas desenvolviam um papel importante para o assentamento, pois marcou uma ligação direta entre a comunidade e as famílias assentadas, o que criou uma outra visão da comunidade em

relação à Reforma Agrária. A área cultivada foi ampliada, chegando a 2 ha. de terra, com 29 estufas. Com a abertura do próprio ponto de vendas no centro de Charqueadas, a cooperativa do assentamento ampliou mais a divulgação dos produtos da Reforma Agrária e resolveu o problema do excedente da força de trabalho, conquistando uma regularidade no planejamento da produção. Hoje existe uma preferência pelo ponto de vendas, onde os trabalhadores urbanos (consumidores) procuram os produtos chamados de, "produtos dos colonos", pois sabem que são produtos coloniais e esse fator traz à idéia de estar consumindo um produto sadio/puro, sem veneno ou agrotóxico. Atualmente, toda a produção da horta da cooperativa do assentamento é orgânica.

Objetivos:

* Refletir e recuperar a historia de vida de cada educando assentado, procurando sistematizar essas experiências em sala de aula.
* Conhecer e respeitar diferentes modos de vida, em diversos tempos e espaços, em suas mais diversas manifestações.
* Oferecer instrumentos que possibilitem ao aluno, questionar a sua realidade, identificando problemas sociais e refletindo a respeito de algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação e organizações coletivas da sociedade civil.
* Procurar sistematizar as histórias de vida dos educandos a partir e sua inserção no MST e construir um Memorial do Assentamento 30 de Maio.

Metodologia:

* Objetivos e importância da reflexão e dos registros escritos sobre a historia de vida;
* Reflexão sobre o que contam os livros didáticos de história: quem realmente faz, constrói e reconstrói a história ;
* Criação de roteiro para sistematização das historias de vida ;
* Sugestão de formas que possam ser úteis na recuperação da historia de vida: desenhos, gravuras, fotos, cartazes, cartas, narrativas, poesias, etc.
* Comparar e agrupar historias.
* Descrição do lugar de origem, porque veio, em que década, etc...
* Construção de uma tabela com dados da região de origem dos alunos;
* Construção de uma linha do tempo comparando acontecimentos pessoais da histórias de vida com fatos importantes que marcaram a história a nível regional, estadual, nacional e internacional.
* Marcar no mapa do Rio Grande do Sul, a trajetória percorrida pelos alunos ate chegar em Charqueadas.

Embasamento teórico que orientou o trabalho:

BOSI, Ecléa**. Memória e Sociedade:** lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

KENSKI, Vani Moreira. **Memória e ensino.** In: Cadernos de pesquisa. São Paulo N. 90 (ago. 1994).

QUINTANA, Mário. **Antologia Poética.** Porto Alegre - RS: L&PM, 1997.

Potencial de impacto (mudanças que almeja)

O trabalho pedagógico realizado a partir das histórias de vida dos educandos, buscou despertar uma maior conscientização e compreensão das múltiplas realidades que cercam o aluno assentado, bem como recuperar os fatos e acontecimentos históricos que marcaram sua trajetória e foram constituindo sua trajetória identitária de sujeito "sem-terra". Com a compreensão desta totalidade, os professores incentivaram os alunos a criarem um Memorial do Assentamento 30 de maio, através de fotos e objetos que pudesse contar a história de vida coletiva, das 48 famílias que hoje constituem o assentamento.

Dessa forma, alunos e professores decidiram, de forma coletiva, escrever e encaminhar um projeto de criação de um Memorial para o Assentamento 30 de Maio, que foi encaminhado ao Fundo Municipal de Cultura de Charqueadas e contemplado com uma verba de R$6.000,00 para a constituição do mesmo. A justificativa para a construção do Memorial do Assentamento está balisada na idéia de que o patrimônio cultural, os monumentos, museus e memoriais históricos podem ser encontrados para além dos espaços urbanos. Nas áreas rurais há todo um Patrimônio Cultural, vivo e dinâmico em suas tradições, que na maioria das vezes não é reconhecido como tal pela maioria da população e pelos que vêm de fora. Pelo fato de não existirem museus, memoriais ou grandes monumentos nessas localidades, ou por não terem sido marcadas e celebradas por episódios da história nacional, é comum se pensar que é preciso sair daquele lugar para buscar o conhecimento e a experiência do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural.

Nesse sentido, um Memorial Histórico, além de se constituir em um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar não só recordações e lembranças, mas também informações que confiram novos sentidos ao nosso presente, podem ser considerado um poderoso instrumento de trabalho para professores e agentes de cultura e educação no meio rural, como recurso para a recuperação da auto-estima das comunidades, do resgate da memória coletiva, e da percepção e reconhecimento dos valores locais.

Segundo Ecléa Bosi (1979), através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. A forma como encaramos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências passadas.

Nesse contexto, não é possível existir presente sem passado, ou seja, nossas visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas. De acordo ainda com essa autora, o passado atua no presente de diversas formas. Uma delas, chamada de memória-hábito, está relacionada com o fato de construirmos e guardarmos esquemas de comportamento dos quais nos valemos muitas vezes na nossa ação cotidiana.

Assim, o projeto do Memorial do Assentamento 30 de Maio, tem como objetivo, se cristalizar no resultado de uma narrativa da própria experiência das famílias que constituem o Assentamento 30 de Maio, retomada a partir dos fatos significativos que vêm à lembrança. Construir um Memorial consiste, então, em um exercício sistemático de escrever e registrar a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela, como um exercício de auto-conhecimento.

No processo de rememoração temos a possibilidade de refletirmos sobre nós mesmos, sobre nossas histórias individuais e coletivas, nosso percurso de vida. O trabalho com a memória é "formativo", pois proporciona transformações e re-direcionamentos no seu caminhar, mudando a forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Desta forma, transforma-se num processo de teorizar a própria experiência.

Entende-se que o Memorial tem uma função pedagógico-formativa na medida que o seu processo de elaboração e re-elaboração ao longo da história do Assentamento - como um

exercício contínuo e gradativo – auxiliará as famílias assentadas no desenvolvimento e na articulação dos nexos entre a sua vivência de atuação social e sua trajetória histórica de modo a gerar uma interpretação crítica de suas experiências de vida e da própria realidade que as cerca.

Para Kenski (1994) o trabalho de rememoração realizado junto aos sujeitos sociais de uma determinado grupamento social pode trazer pistas importantes sobre sua atuação na sociedade, fornecendo elementos para a compreensão dos vários aspectos constitutivos de sua história de vida. O trabalho da memória é uma alternativa possível para o processo de formação dos agricultores assentados, ou seja, o uso didático da memória de vida na dimensão pedagógica ou história tem se revelado num interessante instrumento de formação, o que já foi realizado com êxito durante os dois anos em que vinte e dois agricultores – homens e mulheres- do assentamento se desafiaram a si próprios e, depois de longos anos afastados dos bancos escolares, voltaram a freqüentar o curso de Educação de Jovens e Adultos para concluir o ensino fundamental. Esse momento de encontros pedagógicos nas aulas de ciências sócio-históricas e sociolingüísticas foram essenciais para desenvolver um trabalho de história baseado nas histórias de vida destes sujeitos sociais, até surgir a idéia coletiva da construção do Memorial do Assentamento 30 de Maio. Essa proposta foi discutida e debatida, pois além de contar suas histórias e trajetórias de vida, sua execução poderia trabalhar no resgate da identidade coletiva do Assentamento.

Resultados imediatos (esperados/alcançados)

No caso do Memorial do Assentamento 30 de Maio, tanto os 22 educandos que tiveram a idéia de deixar registrado suas memórias através da construção deste memorial, bem como famílias assentadas e também todos aqueles que visitarem este espaço cultural, poderão tomar consciência, a partir da exposição fotográfica, documental e, de objetos históricos, a que universo político-social a Mostra está se referindo; em que contexto sócio-histórico os fatos ocorreram, quem são os agentes sociais envolvidos no processo, o que desenvolveram em prol da comunidade charqueadense ao longo dos seus 18 anos de existência no município, suas principais contribuições sociais, culturais e econômicas, qual o envolvimento e o apoio recebido da comunidade de Charqueadas no início do Assentamento, quais as práticas e ações atuais desenvolvidas pelo Assentamento, seu envolvimento com o Poder Público e a comunidade em geral, etc.

As durezas, os sofrimentos e as alegrias destas famílias, via de regra, serão narradas através do Memorial como experiências e vivências. As lembranças de um tempo passado são revividas como fantásticas, como magníficas, como façanhas heróicas. É possível pensar que, no tempo em que foram efetivamente vividas, tais dores e dificuldades tinham um gosto um tanto mais amargo do que as manifestadas no ato de lembrar. No entanto, ao relatá-las, o vivido se transfigura, ganha cor, ganha outro sabor. *"O passado é uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima. A memória tem uma bela caixa de lápis de cor"* (Quintana, 1997). Lançar-se então à construção de um Memorial através do qual temos a oportunidade de registrarmos e re-fazermos um percurso específico de nossas vidas, pode ser uma maneira de encontrarmos outros finais para o processo de historicidade que está em pleno transcurso.

Perspectivas de continuidade e sustentabilidade do trabalho

O projeto do Memorial do Assentamento 30 de Maio, gestado pelos alunos durante o período em que escreviam suas histórias de vida, durante as aulas, pretende dar maior visibilidade à comunidade charqueadense e da região carbonífera, bem como, dos muitos grupos organizados da região metropolitana e do interior do Estado que visitam o assentamento semanalmente, como sindicatos, escolas, universidades, etc. Essa visibilidade se concretiza com o sonho da implementação do Memorial, pois através dele, o público visitante poderá expandir seu conhecimento sócio-histórico e cultural sobre a história do assentamento e das famílias que o compõe, por meio da exposição fotográfica, de palestras, vídeos sobre o assentamento, e outros artefatos que fazem parte da história de luta, sofrimentos, derrotas e conquistas, bem como, relatar como vivem as famílias que formam o Assentamento 30 de Maio atualmente. Pretende também demonstrar os benefícios econômicos e culturais que o assentamento trouxe para Charqueadas, contribuindo com o desenvolvimento do município e em defesa dos princípios de uma sociedade mais justa e fraterna para todos. Com isso, pretende-se fortalecer o sentimento de cidadania, recuperar a história de vida do Assentamento 30 de Maio e valorizar a herança cultural e identitária das 46 famílias que há 18 anos adotaram o município de Charqueadas para construir sua história de vida e trabalho através do Assentamento 30 de Maio.

Visitar o Memorial do Assentamento 30 de Maio, representa fazer uma viagem a um passado recente, que procura estabelecer relações entre a vida no campo e a luta pela dignidade humana de quem se humilhou e sofreu para conquistar um pedaço de terra de forma legítima, ou seja, assegurada em lei pela constituição brasileira. Durante as visitas organizadas, um membro do assentamento sempre está a disposição dos visitantes para explicar a história e a saga das 48 famílias que, com suor e muita luta, fundaram o Assentamento 30 de Maio. O Memorial tem uma exposição de fotos ampliadas seguindo uma ordem cronológica de tempo, exposição de objetos, artefatos e documentos que as famílias preservaram ao longo dos anos como valor histórico e sentimental. Além do que já foi dito, o Memorial tem uma representabilidade valiosa para os grupos e segmentos sociais que semanalmente visitam o Assentamento com o objetivo de conhecer a história de trabalhadores e trabalhadoras rurais que, durante anos lutaram em busca de realizar o seu sonho, ou seja, em busca da conquista de um pedaço de terra. Também funciona como um valioso instrumento que irá facilitar a visualização e o entendimento do processo sócio-histórico da luta e da conquista legítima da terra e da organização do Assentamento 30 de Maio, símbolo de orgulho para a comunidade Charqueadense. A organização de eventos culturais de forma isolada ou em parceria com as Secretarias Municipais de Cultura; Educação; Economia Solidária e ou Qualidade Ambiental também fazem parte dos trabalhos desenvolvidos como forma de retorno social ao investimento financeiro realizado pelo Fundo Municipal de Cultura de Charqueadas. Para citar a importância cultural do Assentamento 30 de Maio, basta nos reportarmos ao ano de 2002, quando, durante a realização do III Fórum Social Mundial, ocorreram oficinas pedagógicas e debates com a presença de personalidades internacionais como a médica Aleida Guevara, filha de Ernesto Che Guevara, o ambientalista francês José Bové, e a representante das Mães da Praça de Maio, Hebe de Bonafini, para o lançamento da campanha "Sementes, Patrimônio da Humanidade".

Na época, a Via Campesina escolheu o Assentamento 30 de Maio para construir o "Bosque da Luta e da Solidariedade", e para o lançamento da campanha "as sementes são patrimônio da humanidade". O evento aconteceu em 26 de janeiro, durante o III Fórum Social Mundial. Mais de dois mil presentes, entre camponeses e apoiadores da Via Campesina, assistiram aos depoimentos em defesa da preservação das sementes e contra a apropriação dos recursos genéticos da humanidade por empresas multinacionais. Rafael Alegria (Via Campesina), José Bové (Confederação Camponesa da França), Hebe Bonafini (Mães da Praça de Maio) e a internacionalista Aleida Guevara falaram aos participantes.

Durante o ato, sementes foram distribuídas aos participantes e árvores foram plantadas, representando os cinco continentes. Os presentes participaram de um almoço de confraternização com produtos dos assentamentos de reforma agrária. O intelectual norte-americano Noam Chomsky (MIT - Instituto de Tecnologia de Massachussetz) foi um dos participantes do lançamento. Chomsky também plantou uma árvore no Bosque da Solidariedade e da Luta e comparou a situação vivida pelos camponeses na Colômbia como "um lugar onde não há o MST".

Gestão democrática da instituição (para as inscrições da Categoria 2)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pio XII, apesar de estar localizada no centro da cidade de Charqueadas, sempre procurou manter uma proximidade com o Assentamento 30 de Maio e a Escola Rural de Ensino Fundamental Incompleto São Francisco de Assis, localizada dentro do Assentamento. Foi a Escola Pio XII que acolheu os 22 alunos assentados no sentido de certificá-los após o término do Ensino Fundamental. Reconhecendo a importância do meio rural para a sustentabilidade do meio urbano, a Escola Pio XII, através de sua gestão democrática e participativa, está sempre procurando desenvolver projetos que possam contemplar, alunos do meio urbano e da escola rural, no interior do Assentamento. Recentemente, foi proposto um novo projeto pela Escola Pio XII com a intenção de levar alunos do meio urbano para a escola rural, a fim de aprenderem e desenvolverem noções de desenvolvimento sustentável na teoria e na prática, contando com a colaboração dos 22 alunos jovens e adultos do assentamento.

ANEXO G

TÍTULO:

UM AYÊ NAGÔ, UM EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL.

JUSTIFICATIVA:

O projeto: “O Ayê Nagô, um Educar Para a Igualdade Racial”, foi motivado pela constatação realizada a partir de debates mediados em sala, junto aos alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental. Os estudantes da localidade da Vila Dois Carneiros, em Jaboatão, Pernambuco, onde a escola está inserida, não se reconheciam como parte do fruto da miscigenação de povos indígenas, europeus e africanos. Quando não se identificavam como descendentes de uma matriz indígena, se reconheciam como brancos, ou pardos de forte herança européia, dificilmente se achavam pessoas de origem afro.

Diante do cenário social apresentado pelos estudantes, e dentre os diversos aspectos sobre a cultura afro no Brasil, foram destacadas as questões relativas à nossa ancestralidade, e as inúmeras “visões” que este tema retrata. Assim, percebeu-se a partir da apresentação de vídeos do canal futura, de textos de revistas e jornais de grande circulação, e da própria inquietação que o tema sugeria, que se fazia necessário um debate mais abrangente, em torno dos diversos instrumentos de opressão usados pelas elites nacionais durante nossa conturbada história política, que foram fundamentais para construir nos brasileiros, um estigma de que ser descendente de africano era algo a ser desprezado. Sem deixar de levar em conta, a condição dos africanos que aqui chegaram e tiveram que se adaptar a uma nova e difícil realidade, iniciou-se um estudo aprofundado sobre a questão afro-brasileira.

Dessa forma, depois de realizarem pesquisas sobre as temáticas voltadas para a questão afro, e de socializarem os resultados obtidos em sala, através de seminários, lancei um desafio para os alunos, construir um vídeo documentário, usando uma máquina fotográfica, destacando todos os sub-temas trabalhados em

sala. Os grupos toparam na hora, e assim foi iniciado o processo de produção do vídeo, com captação de imagens na escola, e em espaços considerados históricos, como o Alto da Sé em Olinda, Pernambuco.

Com “uma câmera na mão e várias idéias na cabeça”, foram iniciadas as gravações, com roteiros e textos produzidos pelos alunos. O resultado do trabalho foi observado na mudança de atitude dos alunos envolvidos no projeto, que ao rediscutir aspectos da cultura afro, demonstraram um novo olhar em torno dessa temática, com uma visão bem mais crítica e atrelada às responsabilidades sociais e étnicas que todos os brasileiros deveriam ter ao falar de seu país, e consequentemente, de si próprios.

OBJETIVOS:

O principal objetivo do projeto foi conscientizar os alunos sobre a importância de se identificar enquanto personagem histórico de um país plural e diversificado, fruto da miscigenação de negros, índios e europeus, porém, com destaque a nossa ancestralidade africana. Neste sentido, os alunos, produziram um vídeo documentário que abordou o tema pluralidade cultural, com ênfase a nossa afro descendência.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar os elementos étnicos e culturais de nossa brasilidade afro-descendente;
- Reconhecer os símbolos da mística religiosa das divindades africanas trazidas para o Brasil;
- Analisar textos e imagens que enfoquem aspectos da História e da cultura negra;
- Refletir sobre os prós e contras da obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre;
- Discutir a importância da miscigenação entre africanos, europeus e indígenas para formação e consolidação da cultura brasileira.
- Avaliar a participação da mão de obra escrava no desenvolvimento da economia do Brasil;
- Debater a participação do negro na mídia, no mercado de trabalho e na sociedade contemporânea.

CONTEÚDOS CURRICULARES:

- O processo de colonização do Brasil;
- O desenvolvimento das religiões afro-descendentes e o sincretismo religioso;
- A produção cultural dos negros do Brasil contemporâneo;
- O papel da obra Casa Grande e Senzala na História do Brasil;
- A miscigenação étnica que deu origem ao povo brasileiro;
- O trabalho escravo no Brasil do açúcar e do café;
- A participação da raça negra nos meios de comunicação globais.

METODOLOGIA:

O trabalho foi iniciado com debates mediados, onde se discutiu a importância da História do Brasil, na reconstrução de nossa brasilidade. A partir daí foram rediscutidos conceitos que tratavam dos aspectos referentes à miscigenação étnica que deu origem ao povo brasileiro.

Neste sentido, foram analisados vídeos temáticos do Canal Futura, que tratavam da nossa ancestralidade africana, e do papel do negro no Brasil contemporâneo. Durante a exibição dos vídeos, se discutiu com os alunos questões que se identificavam com suas próprias experiências de vida. Diante do rico cenário de possibilidades construído durante os debates, foram propostos temas, por parte do professor, para que os grupos da sala desenvolvessem pesquisas com relevância sobre o contexto da pluralidade cultural, e em seguida, lançado o desafio de transformar as pesquisas desenvolvidas, em um documentário.

- Debate mediado sobre a importância da História do Brasil, para se entender a pluralidade cultural e nossa afro-descendência;
- Análise de vídeos temáticos, revistas e jornais de grande circulação;
- Confecção de trabalhos, momento de produção de cartazes em sala de aula;
- Seminários, fase onde as equipes apresentam seus trabalhos para os colegas da mesma turma;
- Lançamento de desafio e produção de roteiros para vídeos documentários;
- Captação de áudio e imagens;
- Edição de vídeos;

- Culminância, momento em que os grupos expõem suas produções para toda a escola.

AVALIAÇÃO:

A partir do acompanhamento de todas as etapas do processo de desenvolvimento do trabalho como análise mediada dos vídeos exibidos, leitura e discussões dos textos, pesquisas dirigidas, assim como o envolvimento e comprometimento com as atividades propostas pelo projeto, através da confecção dos trabalhos (cartazes) e produção de roteiros, captação de imagens e apoio na edição de vídeos, apresentação de seminários e exposição na culminância do projeto. Foi possível perceber a mudança de atitude dos alunos com relação a questão afro-descendente, bem como do envolvimento da turma em todas as etapas da produção do vídeo.

De uma falta de identificação dos alunos com sua ancestralidade africana, em conformidade com a lei nº 10.639/03, o projeto surgiu, e a partir da necessidade que se fazia presente, da construção de uma consciência negra, mulata, cafusa, mameluca, brasileira, ele conseguiu ir mais além, transformando meros expectadores da História, em protagonistas de suas próprias realidades, anseios e utopias

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino Fundamental. História. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **Toda a história:** história geral e história do Brasil. São Paulo: Ática.

PAZZINATO, Alceu Luiz. **História moderna e contemporânea.** São Paulo: Ática.

RODRIGUES, Joelza Esther. **História em documento –** imagem e texto. São Paulo: F.T.D.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro – DVD. Fundação Darcy Ribeiro.
CANAL FUTURA. Série Mojuba.

ANEXO H

875 BN

Trecho do Relatorio do presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul, o senador conselheiro Manoel Antonio Galvão, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 5 de outubro de 1847, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o anno de 1847 a 1848. Porto Alegre, Typ. de Argos,1847.

com que teria de lutar, si pouco abastados de meios, como são pela maior parte todos, para fazer face á despesa do primeiro anno, não encontrassem nos Colonos antigos offerecimento de immediato trabalho, e fossem por este modo prompta e honestamente soccorridos; mas esse não é o fito da emigração: suas aspirações são mais nobres.

Em balde se marcárão no fim do anno passado, e no principio deste, algumas Colonias para os q' vierão em 1846: não se tendo designado os lotes de terras dessas novas colonias nas visinhanças das antigas, ja porque são escaças, ja porque não convem agglomerar os colonos: a noticia de estarem expostos aos insultos dos selvagens, e a deploravel occurrencia de terem de facto aparecido, de terem feito alguns estragos, augmentou de modo tal o terror, que tem preferido ser antes trabalhadores em alheias terras, que senhores na que lhes facultava.

Para dissipar esse terror, ordenei ao Commandante da Companhia de Pedestres, encarregado de entradas e assaltos contra os selvagens, que levantasse dous aquartellamentos, um na parte extrema da Picada — Feliz — junto ao Arroio do Lageado; e outro na extrema inferior da mesma Picada sobre o Passo da — Esperança —, e que rondasse constantemente essa linha destinada á um novo nucleo de Colonos, cuja extensão é apenas de quatro milhas.

Com a fixação desses aquartelamentos espero vencer o terror, de que se achão tão justamente possuidos os recem chegados Colonos, e povoar a nova deserta linha da Picada — Feliz. —

Para resolver os pedestres a permanecer nos aquartelamentos foi preciso melhorar os seos vencimentos, e dar em lugar da diaria de 100 rs. e a respectiva etape que percebião, a de 400 rs. e a etape de 200 rs., e abonar-lhes ainda uma japona ou jaqueta de pano, e um ponxe para lhe ser descontado nos soldos: excedi as minhas faculdades, mas ainda estou dentro do circulo das despezas, que marcastes, por ter começado essa alteração somente do 1.º de Agosto ultimo para cá.

Sollicito a vossa approvação ás medidas adoptadas; cumprindo-me declarar-vos, que cessará esse augmento de despesas em Maio, si, como espero, levar á effeito o novo estabelecimento.

Não bastão porem essas providencias: a Colonia de S. Leopoldo, cresce todos os annos com a chegada de novos Colonos: contando apenas em Janeiro de 1846 — 5810, no fim do anno numerárão-se 7325; e ja este anno avulta em 8236 com a vinda de 610, e com o presumido nascimento de 300 creanças: de hora em hora ainda mais Colonos se esperão: não pode ella por tanto ser bem protegida sem um Director: o fundamento de não terem delle precizão os antigos Colonos, sobre o qual se baseou a vossa resolução, para supprimir este emprego, desappareceo, e a presença de 2:100 Colonos que accrescerão em anno e meio, alem dos que se esperão, reclama novamente essa providencia.

Deve alem disso haver um Engenheiro, ou um agrimensor idoneo, para as medições das Colonias: sem estes auxilios será sempre atropellada a marcha da Administração, e afora este inconveniente, apparecerá mais tarde o outro ainda mais forte — da incerteza das posses: hum archivo topographico das colonias é indispensavel: deliberai Snrs. o que julgardes conveniente.

Na opinião geral é considerada a colonisação a necessidade mais palpitante do Imperio: a vastidão das terras desertas, que não quereis sem duvida povoar com negros, e que não é possivel igualmente povoar pelo lento e gradual crescimento da população existente em menos de um seculo (suppondo mesmo entrada no gremio da sociedade a indigena) é circunstancia de tanto momento, que desafia e provoca por si mesmo as mais serias considerações: ás legislaturas das outras Provincias não é dado por certo apreciar mais exactamente essas vantagens, que á desta: a intelligencia pode vencer todas as difficuldades, mas este dom, commum á todas, isolado, e por si só não é guia mui segura para levar á effeito empresas desta ordem: um revez, o menos esperado ás vezes, abala o animo, desalenta, e acaba por desconcertar os mais bem combinados planos, por destruir a colonia nascente, e por empecer até por muito tempo uma nova tentativa.

A experieucia é o cunho mais seguro dessas empresas, é, para assim dizer, o grande sello. A de S. Leopoldo tem por si uma existencia viril, tem 25 annos, e póde atravessar illesa a mais tremenda luta, que vio o Imperio.

Forte, por tanto, com a experiencia, animo-me a sollicitar da vossa sabedoria uma medida, que generalise e assegure iguaes estabelecimentos em todos os Municipios da Provincia.

Parece-me facil estatuir por Lei, que as Camaras designem no seo municipio, d'entre as terras devolutas da Nação, as mais proprias para agricultura, e que todos os annos recebão, segundo a extensão dellas, um certo numero de familias, e de colonos solteiros: das suas rendas uma modica quota pode ser reservada para certos dispendios, como por exemplo, o do sustento dos Colonos durante o transito do Municipio ao lugar do estabelecimento; o subsidio de um mez ao colono necessitado; o salario do agente da colonisação durante o tempo somente do transito do colono ao estabelecimento, e o mez da distribuição desse subsidio; esse mez deve ser empregado igualmente no da repartição do lote de terras que á cada um couber, e em outros pormenores indispensaveis ao roceiro novo em paiz estrangeiro.

Em Janeiro deste anno officiei á algumas Camaras convidando-as para encetar essa empre-