

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT

CURSO DE PEDAGOGIA

GABRIELA DE LIMA BARBOSA

**A BANALIDADE DO MAL E A EDUCAÇÃO ENQUANTO
PROMOTORA DOS DIREITOS HUMANOS**

ATIBAIA/SP

2019

GABRIELA DE LIMA BARBOSA

**A BANALIDADE DO MAL E A EDUCAÇÃO ENQUANTO
PROMOTORA DOS DIREITOS HUMANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para obtenção
do grau de Licenciatura em Pedagogia no
Centro Universitário UNIFAAT, sob a
orientação do Prof. Dr. Gilvan Elias Pereira.

ATIBAIA/SP

2019

CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

GABRIELA DE LIMA BARBOSA

Título: “A banalidade do mal e a educação enquanto promotora dos direitos humanos”.

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação de Pedagogia, para apreciação do Professor Orientador Dr. Gilvan Elias Pereira, que após sua análise considerou o Trabalho _____, com Conceito _____.

Atibaia, SP, ____ de _____ de 2019.

Prof. Orientador Dr. Gilvan Elias Pereira

Barbosa, Gabriela de Lima
B197b A “banalidade do mal” e a educação enquanto promotora dos direitos humanos. / Gabriela de Lima Barbosa, - 2019.
92 f.; 30 cm.

Orientação: Gilvan Elias Pereira

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Centro Universitário UNIFAAT, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, 2019.

1. Banalidade do mal 2. Conscientização 3. Educação em direitos humanos I. Barbosa, Gabriela de Lima II. Pereira, Gilvan Elias III. Título

CDD 370

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a algumas pessoas muito especiais em minha vida:

Primeiramente à minha mãe, Morgana Mônica Machado, a mulher que há vinte anos me carregou em seu ventre e que hoje me leva em seu coração juntamente com seus sonhos e expectativas sobre meu futuro. Ela que tanto desejou, e tudo fez, pelo meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico para que um dia eu me tornasse professora tão dedicada e preparada como teria sido se a vida lhe tivesse dado as mesmas oportunidades que tive.

À minha querida irmã, Juliana de Lima Barbosa, que mesmo tão jovem já é possuidora de ideais admiráveis e muito sensível para com as problemáticas sociais.

Ao meu querido pai, Claudinei Tadeu Barbosa, pela confiança em minhas capacidades e pelo estímulo e incentivo constantes à minha ascensão profissional, acadêmica e à minha independência.

Por fim, mas acima de tudo, minha gratidão espiritual:

A Deus, pois, embora indigna de Sua misericórdia, sempre me protege e me fortalece para seguir Seus caminhos e fazer da luta pelos direitos humanos e pela promoção de uma educação libertadora uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

À Senhora Aparecida, a Mãe de Deus e Padroeira do Brasil, a santa a quem presto devoção por revelar-se ao povo brasileiro como uma mulher negra e pobre, mas antes de tudo acolhedora dos pequenos e oprimidos.

AGRADECIMENTOS

À minha querida professora Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira, referência para mim enquanto mulher empoderada e pesquisadora. A doçura que permeia sua fala, seu olhar e seus gestos me permitiram compreender o quanto as amarras da ignorância nos privam da liberdade que só o conhecimento é capaz de nos proporcionar. Graças ao seu exemplo, pude ampliar minha compreensão acerca da importância da dedicação aos estudos, além de poder vivenciar o quão prazeroso é “atuar” na área da pesquisa por meio da iniciação científica.

Ao prof. Dr. Gilvan Elias Pereira, pela recepção nas orientações, pelas várias sugestões de leitura e pelo olhar sempre atento aos meus escritos. Por todo o incentivo e suporte recebidos quando ansiava ir a campo para conhecer melhor como as escolas se mobilizam na promoção de uma educação em direitos humanos. Por ter me aproximado de Paulo Freire, patrono e maior educador brasileiro, com quem aprendi a reconhecer que a educação é uma luta constante pelos direitos humanos por meio de práticas voltadas para uma educação libertadora. Ao prof. Gilvan, serei eternamente grata por permitir eternizar-se em mim por meio de tantos ensinamentos, pois segundo as lições freirianas “o educador se eterniza em cada ser que educa”.

À UNEafro Brasil, por desenvolver um trabalho tão importante com jovens e adultos moradores de regiões periféricas sempre com vistas à formação integral da pessoa por meio da “construção de lutas sociais e concretas ações comunitárias locais voltadas para a transformação das condições de vida desta população”. Certamente, se não fosse pela UNEafro Brasil, hoje eu não estaria concluindo o ensino superior, por isso, dedico a essa entidade meus sinceros agradecimentos e renovo meu comprometimento em seguir lutando por uma educação pública de qualidade, visando a emancipação do educando em favor da promoção de uma sociedade menos desigual quanto às questões sociais, raciais e de gênero.

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (Rosa Luxemburgo).

RESUMO

A incapacidade de o sujeito analisar criticamente as consequências de suas ações enquanto as realiza por meio da obediência plena e acrítica a um código de ética pré-estabelecido socialmente é uma das características daquilo que Hannah Arendt chamou, no início da década de 1960, de “banalidade do mal”. Entende-se, neste trabalho, que este fenômeno de “naturalização do mal” se faz presente, atualmente, sempre que diversos interesses e ações se sobrepõem aos valores humanos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), de modo a propiciar situações diversas de desrespeito à dignidade humana. Entende-se, ainda, que, para que os direitos humanos sejam prioridade de uma nação, se faz necessário, dentre outras coisas, que a educação assuma uma perspectiva emancipadora do sujeito educativo. Diante do exposto, o problema de investigação apresentado, parte do seguinte questionamento: em que medida a educação pode ser um meio para a emancipação do educando de modo a favorecer que o mesmo se torne sujeito conhecedor e reivindicador de seus direitos? Para o desenvolvimento da investigação este trabalho definiu como principais objetivos o de explorar o conceito da “banalidade do mal” e analisar sua relação com os direitos humanos e, concomitantemente, o de investigar a importância do papel da educação enquanto promotora dos direitos humanos e de como ela pode exercer tal função. Os métodos adotados para sua realização foram a pesquisa bibliográfica juntamente com a realização de dois estudos de casos. O embasamento teórico das análises foi fundamentado em autores como Freire (1970), Arendt (1999), Comparato (2003), Penteado Filho (2010) e Piovesan (2013). A partir dos estudos bibliográficos realizados, conclui-se que à medida que o sujeito toma para si os direitos fundamentais da pessoa humana como princípios norteadores de suas ações grande parte das violações à dignidade do ser humano são atenuadas.

PALAVRAS-CHAVE: Banalidade do mal. Conscientização. Direitos humanos.

ABSTRACT

The subject's incapacity to critically analyze the consequences of actions performed according to full and acritical obedience to pre-established social ethical codes, is one of the characteristics Hannah Arendt called "banalization of evil" at the beginning of the 1960's. It has been understood, through this work, that this "naturalization of evil" phenomenon is present, nowadays, whenever different interests and actions overrule human values set by the Universal Declaration of Human Rights (1948), provide different situations of disrespect to human dignity. It has been understood, as well, that in order for human rights to become a nation's priority, it is necessary, among other things, that education generates emancipating perspectives on educating subjects. In view of the above, the investigating issue was based on the following questioning: how can education represent an emancipatory way, so that students become, at the same time, aware and demanding of their rights? The main objectives defined for development of the investigation were to explore the concept of "banalization of evil" analyzing its relationship with human rights, and simultaneously, investigate the importance of education while promoting human rights, and, finally, how to carry out such a function. The methods adopted were bibliographic references research together with the analysis of two case studies. Theoretical foundation was based on authors such as Freire (1970), Arendt (1999), Comparato (2003), Penteado Filho (2010) and Piovesan (2013). From the bibliographic references and case studies, it has been concluded that once the subjects assume the fundamental rights of human beings as guiding principles a great part of the violations against humans are reduced.

KEY WORDS: Banalization of evil. Consciousness. Human rights education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CF – Constituição Federal.

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

EUA – Estados Unidos da América.

FFC – *Federal Communications Commission* (Comissão Federal de Comunicações).

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MS – Ministério da Saúde.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos.

PNE – Plano Nacional de Educação.

SIM – Sistema de Informações sobre Mortalidade.

SNIDH – Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos.

SS – *Schutzstaffel* (Tropa de proteção).

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DOS DIREITOS HUMANOS	18
1.1 História.....	19
1.2 Direitos Humanos no Brasil.....	28
1.3 A manipulação midiática e os direitos humanos.....	33
2. A BANALIDADE DO MAL, SEGUNDO HANNAH ARENDT	39
2.1 Eichmann em Jerusalém.....	42
2.2 Conceituando a Banalidade do Mal.....	44
2.3 O Mal Banal na Contemporaneidade	49
3 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO	58
3.1 Os Direitos Humanos e a Educação nas Perspectivas Legais	58
3.2 A Educação Enquanto Promotora dos Direitos Humanos	63
4 PESQUISA DE CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES	71
4.1 Escola A – Projeto “Educação em Valores Humanos”.....	72
4.2 Escola B – Projeto “Valores” e projeto “Na raiz”	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Em um dos mais polêmicos julgamentos históricos realizados após a Segunda Guerra Mundial, o comandante nazista Otto Adolf Eichmann ocupava o banco dos réus acusado de ser responsável pela logística do transporte de milhões de judeus aos campos de concentração e extermínio na Alemanha de Adolf Hitler entre os anos de 1939 a 1945 (ARENDR, 1999).

A filósofa alemã e judia, Hannah Arendt, presenciou tal julgamento enquanto correspondente do jornal norte-americano *The New Yorker*, e é a partir de suas considerações a respeito da conduta do réu frente às acusações de crimes de guerra, contra o povo judeu e contra a humanidade a ele destinadas, que Arendt desenvolve o conceito de banalidade do mal.

A autora explora o mal banal à medida que identifica Eichmann como “um homem não apenas normal, mas inteiramente desejável”, reconhecendo que “o problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais” (ARENDR, 1999, p.299).

Com estas palavras a filósofa reitera que o nazista era um homem como tantos outros, recusando firmemente quaisquer esclarecimentos pertinentes ao nazismo que originassem do comportamento moral dos nazistas ou do povo alemão como um todo (ANDRADE, 2010). Deste modo, a autora conceitua a banalidade do mal como a perda da capacidade de se analisar o próprio agir, de não conseguir se colocar no lugar do outro e de não ter a dimensão do que representam os próprios atos (KONRAD, 2014).

Portanto, o conceito de banalidade do mal faz um convite à reflexão a respeito da obediência cega a determinadas regras e formas de agir e pensar, que vigoram em um certo contexto histórico e social, evidenciando que tal postura pode contribuir para que atrocidades semelhantes às cometidas com a comunidade judaica no século XX reapareçam na história da humanidade, porém, com uma nova roupagem.

Ao longo de seis anos de guerra, foram exterminados mais de seis milhões de judeus na Europa, quando encurralados nas mãos de milhares de homens que, como Eichmann, compactuavam com o discurso fascista de Hitler, dispondo de obediência

plena e submissão absoluta perante suas ordens sádicas e desumanas (FRIGERI, 2014).

Piovesan (2013) enfatiza que diante das atrocidades presenciadas pelo mundo durante a Segunda Guerra Mundial, em 1945, instaura-se a Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de promover a união dos países em busca da paz mundial, para que os horrores da guerra não se repetissem posteriormente.

Três anos após a criação da ONU, em dezembro de 1948, é promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como expressão da busca das nações pela valorização da dignidade humana e reconhecimento dos direitos humanos. Nesse sentido, Piovesan (2013, p.192), afirma que “se a 2ª Guerra Mundial significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar a sua reconstrução”.

O documento é composto por trinta artigos que se baseiam na liberdade e na igualdade em direitos, expressas por meio da concretização da liberdade de expressão, da liberdade religiosa, do direito de ir e vir, de associação, além do direito à propriedade, à segurança social, ao trabalho e ao lazer, sendo enaltecida, também, a proibição da tortura, da escravidão, da servidão ou prisão arbitrária, dentre outros aspectos sociais e civis que são abordados na declaração (DUDH, 1948).

Embora signifique um importante avanço para a humanidade, o reconhecimento oficial dos direitos humanos, em âmbito mundial, e a consolidação de políticas nacionais em sua defesa, não são suficientes para promover a dignidade humana, se tais ações não se aliarem a meios que despertem, nas pessoas, a consciência quanto aos seus direitos e deveres, de modo que as tornem capazes de reconhecê-los, defendê-los e reivindicá-los constantemente.

Um importante meio para promover o despertar crítico nas pessoas, levando-as a uma maior consciência de seus direitos e de seu “lugar no mundo”, pode ser a educação. Nesse sentido, Agostini (2018, p.192), ao analisar a convergência entre educação e conscientização na obra de Paulo Freire, nos lembra que a conscientização do sujeito se realiza “justamente no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, levando a uma *práxis* como um ato de ação-reflexão (...) e de transformação”. Nessa perspectiva freiriana, o autor ressalta que tal conscientização supõe decisões lúcidas e concretas que envolvem a capacidade de “agir e refletir”, assim como de ler o mundo enquanto sujeito que se reconhece condicionado pelo

meio social, mas também disposto a distanciar-se da realidade objetiva para transformar-se e transformar o mundo.

A educação pode cumprir um papel emancipador da pessoa humana à medida que se firmar como um “direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2007, p.25), bem como quando valoriza o docente, enquanto orientador da ação educativa; o discente, enquanto sujeito de direitos; a escola, enquanto currículo cultural; e a sala de aula, enquanto espaço de diálogo, por meio da troca de experiências (SCHRAM; CARVALHO, s/d).

A escola moderna, principalmente após a Revolução Francesa, portanto ainda bem antes da DUDH, torna-se instrumento fundamental na consolidação formal dos direitos humanos à medida que reconhece sua função enquanto formadora de cidadãos críticos, autônomos e participativos em seu meio, pois

para que a Declaração dos Direitos Humanos seja respeitada é preciso que as pessoas se conscientizem de seus direitos e da necessidade de respeitar os direitos dos demais - despertar e desenvolver esta consciência, é papel da educação (THOMAZ; OLIVEIRA, s/d, p.9).

À medida que a escola chama para si a tarefa de despertar e desenvolver a consciência crítica no sujeito, no que se refere ao conhecimento de seus direitos enquanto pessoa humana, esta instância social contribui para reduzir a possibilidade da formação de cidadãos passivos, isto é, cidadãos cegamente obedientes e submissos às convenções sociais, os quais, em geral, realizam suas atividades sem questionar ou indagar sua natureza ou os valores nelas contidos.

Entende-se, assim, que posturas de aceitação passivas e acríticas, como as aludidas, podem contribuir objetivamente ou subliminarmente para ocasionar graves consequências a determinados grupos, à semelhança do caráter subalterno de Eichmann, que o levou a cometer atrocidades contra milhões de pessoas, sem questionar se tais condutas estariam infringindo os valores humanos, tornando-se, assim, conhecido mundialmente como uma das engrenagens de uma grande máquina nazista que tinha como produto final o genocídio judeu.

Diante do exposto, o tema abordado nesta pesquisa refere-se à relação dos direitos humanos com a educação, tomando o conceito de banalidade do mal como principal fio condutor da análise.

Sendo assim, este trabalho apresenta, como problema de pesquisa, a seguinte questão: em que medida a educação pode ser um importante meio para

a emancipação do educando de modo a favorecer que ele se torne sujeito conhecedor e reivindicador de seus direitos em um contexto, nacional e mundial, marcado por preocupantes transformações caracterizadas, entre outras coisas, pela emergência de movimentos e fenômenos conservadores (muitos ultraconservadores), que colocam em questionamento, e em risco, os avanços alcançados historicamente no campo dos direitos humanos¹?

Em face do problema apresentado, o trabalho em questão tem como objetivo explorar o conceito de banalidade do mal e analisar sua relação com os direitos humanos, além de investigar a importância do papel da educação enquanto promotora dos direitos humanos e, conseqüentemente, seus desafios para exercer tal função.

Ao se reconhecer a relevância do tema abordado, a análise do papel da escola (e do educador), evidenciará sua tarefa não apenas de mera agência transmissora do conhecimento, mas sim, de formadora de cidadãos críticos, autônomos e participativos socialmente, de modo a evidenciá-la como um ambiente de promoção de conhecimento e cultura voltado para tornar os educandos mais conscientes de seus direitos diante de um cenário sócio-político que diariamente infringe os direitos das camadas populares e das minorias de um modo geral.

Dentre as metodologias adotadas para o desenvolvimento do trabalho encontra-se a pesquisa bibliográfica, entendida por Fonseca (2002, apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.37), como “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*”. Para tanto, buscaram-se em autores como Arendt (1999), Comparato (2003), Piovesan (2013) e Penteado Filho (2010), dentre outros, as principais referências.

Como forma de complementar as pesquisas bibliográficas realizadas ao longo deste trabalho, realizaram-se dois estudos de casos² com o objetivo de analisar

¹ Essa realidade tem sido estudada e designada como uma “Guerra Cultural”, caracterizada por uma forte polarização entre grupos que defendem os avanços relacionados aos direitos humanos e grupos que questionam e pressionam pelo retrocesso desses avanços e conquistas de minorias sociais. É assim, um “processo pelo qual temas como o direito [da comunidade LGBTQI+], a legalização do aborto, o controle de armas e a [descriminalização] das drogas passaram a ganhar proeminência no debate político [...], opondo “conservadores” a “progressistas”. Os conservadores se definiriam por um ‘compromisso com uma autoridade moral externa definida e transcendente’, e os progressistas, por uma autoridade moral “caracterizada pelo espírito da era moderna, um espírito de racionalismo e subjetivismo” (GALLEGO; ORTELLADO; MORETTO, 2017, p.2).

² A adoção da metodologia de estudo de caso para a realização de uma pesquisa de campo decorreu da consonância com o pensamento de Goode e Hatt (1968) (apud LUDKE; ANDRÉ 1986, p.17) ao

projetos desenvolvidos por escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, situadas em um município do interior de São Paulo - SP, voltados para a promoção dos direitos humanos no ambiente escolar.

Ao longo da pesquisa, as análises se ampararam em importantes conceitos, dentre os quais: banalidade do mal, direitos humanos, educação para os direitos humanos e a escola como espaço de promoção da consciência social.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo “Dos Direitos Humanos”, que apresenta, sucintamente, a história dos direitos humanos, abordando diversas declarações locais que conferiam direitos às populações, embora nem sempre as contemplassem como um todo, findando sua análise histórica na consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Após analisar a história dos direitos humanos em âmbito internacional, o primeiro capítulo explora sua atuação no Brasil, através da análise das contribuições da nação nas ações pela paz, promovidas pela ONU, além de apresentar um estudo mais detalhado acerca das constituições brasileiras de 1824 a 1988. Para mensurar o alcance dos direitos humanos, garantidos na constituição federal vigente, verifica-se, por meio do Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos³, estatísticas reais do alcance dos direitos humanos no Brasil.

O segundo capítulo realiza uma análise da banalidade do mal, explicitando o contexto histórico vivido por Hannah Arendt ao desenvolver tal conceito, além de explorar o julgamento de Otto Adolf Eichmann e suas influências no trabalho desta filósofa.

Ainda no segundo capítulo, objetivou-se conceituar a banalidade do mal comparando as concepções de Arendt a alguns outros teóricos que estudaram o assunto, finalizando com algumas teorias e fatos que identificam a presença do mal banal na sociedade contemporânea, explorando suas formas de atuação e os envolvidos neste processo.

postularem que “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. Além disso, Ludke e André (1986, p.17) destacam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

³ “O Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos (SNIDH) é uma matriz articulada de indicadores sociais, elaborada com o objetivo de monitorar e mensurar a realização progressiva dos Direitos Humanos no Brasil, direitos cuja promoção e defesa foram assumidas como responsabilidade do Estado Brasileiro” (BRASIL, 2014, p.9).

Por fim, apresenta-se, ao final do segundo capítulo, algumas teorias e fatos que identificam a presença do mal banal na sociedade contemporânea, explorando suas formas de atuação e os envolvidos neste processo.

O terceiro capítulo trata da inclusão dos direitos humanos na educação, tendo em vista suas perspectivas legais. Neste capítulo são analisados documentos de cunho normativos ou norteadores das práticas pedagógicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEH), dentre outros, com o objetivo de explorar a forma com que tais documentos determinam ou orientam o trabalho com os direitos humanos na educação.

O capítulo traz, ainda, aportes teóricos quanto aos meios que podem levar a escola a assumir, com sucesso, sua função enquanto formadora de cidadãos autônomos e participativos na sociedade, tendo em vista a promoção dos direitos humanos.

O quarto e último capítulo apresenta algumas reflexões construídas a partir de dados coletados em duas escolas (situadas em uma cidade do interior de São Paulo - SP) quanto aos projetos que elas desenvolvem com os alunos e suas famílias, com ênfase no trabalho com os “valores humanos”. O objetivo foi analisar se em tais projetos há alguma relação com a promoção de uma educação em direitos humanos e, em caso positivo, verificar como isso ocorre.

1 DOS DIREITOS HUMANOS

Em se tratando das origens da democracia, a Grécia recebe destaque dentre as demais civilizações do século V a.C. A democracia grega, ainda que consideravelmente divergente de sua concepção atual, prezava pela participação do povo na tomada de decisões concernentes à polis. Tais decisões estavam relacionadas à busca pelo bem comum, isto é, por ações que beneficiassem a todos os cidadãos gregos.

Em consonância com a preocupação grega em assistir seus cidadãos em suas necessidades básicas, com o passar dos séculos, foram redigidas cartas e declarações como forma de assegurar os direitos fundamentais da pessoa humana, desde a *Magna Carta*, elaborada em 1215 na Inglaterra, até a Declaração Universal dos Direitos Humanos, firmada em 1948 e acordada internacionalmente após as atrocidades vivenciadas pelo mundo, no início do século, com as duas grandes guerras.

Ainda neste capítulo, será realizada uma breve análise das constituições brasileiras, que têm sua origem em 1824 na Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo então imperador Dom Pedro I, e que passou, ao todo, por sete reformulações ao longo dos séculos XIX e XX, até se conceber na constituição vigente, promulgada em 1988 pela Assembleia Constituinte, marcando o processo de redemocratização do país. Além disso, as relações do Brasil com a proteção e efetivação dos direitos humanos também será objeto de exploração neste capítulo a partir da análise de informações apresentadas pelo Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos (SNIDH).

Por fim, será analisada a concepção de mídia a partir de sua construção histórica, bem como sua influência na construção do pensamento social no que concerne à deturpação da imagem dos indivíduos das classes populares por meio da adoção de abordagens sensacionalistas na propagação de informações. Também será considerada a forma com que a mídia manipula os fatos e os molda de acordo com os interesses da classe dominante que faz com que ela passe a transgredir os direitos humanos, transformando-se em um aparelho ideológico transmissor e instaurador da ideologia das classes dominantes sobre a população mais simples.

1.1 História

Alguns dos aspectos que contribuem para a violação da dignidade humana, sejam eles de maneira direta, como as práticas de censura, tortura e exílio, ou de forma indireta, como as consequências das desigualdades sociais sobre as camadas sociais economicamente menos favorecidas, acompanham a história da humanidade ao longo dos séculos. Por isso há que se ressaltar momentos da história, marcados por conquistas e avanços que se materializam em documentos voltados para promover uma certa liberdade, justiça e paz entre as pessoas. Alguns desses documentos são: a Magna Carta (1215), o *Habeas Corpus Act* (Inglaterra) (1679), o *Bill of Rights* (1689), a Declaração da Independência Americana (1776), a Constituição dos Estados Unidos da América (1787), e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789); porém, tais documentos nem sempre receberam respaldo jurídico ou aceitação da sociedade como um todo, para se efetivarem, ou ainda, muitos deles não eram voltadas para o “ser humano” de um modo geral, mas sim, para uma parcela da população que se enquadrava em determinadas características sociais, de gênero, de nacionalidade, dentre outros. (PENTEADO FILHO, 2010).

Em uma breve análise dos documentos mencionados, é possível perceber que os princípios da Magna Carta fazem menção ao que concebemos, atualmente, como os direitos humanos. Trata-se de um documento em que o rei inglês, João Sem Terra, foi compelido a consenti-lo e outorga-lo em 1215, em um contexto de conflitos de interesses que se instaurou à época e envolveu a monarquia, a nobreza e o clero, entretanto deve-se destacar que a abrangência deste documento se restringia ao território inglês (TRINDADE, 2011).

Assim como a Magna Carta, o *Habeas Corpus Act* (1679) visa ao estabelecimento e ao reconhecimento dos direitos inerentes à pessoa humana, inglesa, no que tange às questões jurídicas. O *Habeas Corpus* já existia, na Inglaterra, antes mesmo da instituição da Magna Carta, entretanto, o documento não priorizava os direitos do réu envolvido no processo judicial, mas sim, as garantias processuais, em uma lógica em que eram

as garantias processuais que [criavam] os direitos e não o contrário. Tal como ocorria no direito romano, o direito inglês não [concebia] a existência de direitos sem uma ação judicial própria para a sua defesa. É da criação dessa ação em juízo que nascem os direitos subjetivos, e não o contrário (COMPARATO, 2003, p.50).

Conforme o referido autor, a instauração do *Habeas Corpus Act* foi o estopim da criação das demais garantias judiciais, assim como a garantia das demais liberdades fundamentais que foram outorgadas a posteriori.

Ainda em solo inglês, os dez anos que se seguiram à criação do *Habeas Corpus Act*, foram marcados por graves instabilidades políticas.

Durante os anos finais do governo do rei Carlos II, a oposição da nobreza e do alto clero se intensificaram devido à formação de alianças seladas com o inimigo secular da nação, o rei da França. Por isso, Jaime II, irmão de Carlos II, sucede-o no trono, mas as insatisfações dessas instâncias sociais supracitadas se intensificaram. Em meio a tantos descontentamentos, o parlamento inglês decidiu, por si próprio, oferecer o trono inglês ao Príncipe de Orange e à sua esposa Maria de Stuart. Esses soberanos passaram a sê-lo ao reconhecerem, de maneira integral, o *Bill of Rights* (1689), declaração elaborada pelo parlamento que passou a constituir uma das leis fundamentais do reino, documento este que propôs o fim da monarquia absolutista, transferindo suas atribuições ao parlamento, mediante a administração do Chefe de Estado (COMPARATO, 2003).

Segundo o autor,

embora não sendo uma declaração de direitos humanos, nos moldes das que viriam a ser aprovadas cem anos depois nos Estados Unidos e na França, o *Bill of Rights* criava, com a divisão de poderes, aquilo que a doutrina constitucionalista alemã do século XX viria denominar, sugestivamente, uma garantia institucional, isto é, uma forma de organização do Estado cuja função, em última análise, é proteger os direitos fundamentais da pessoa humana (COMPARATO, 2003, p. 53).

Através da descentralização do poder, na visão do referido autor, objetivava-se o reconhecimento e a efetivação dos direitos inerentes à pessoa humana, pois a democracia, ainda que de forma rudimentar, passava a ser reconhecida como forma de governo, visando à participação do povo nas decisões políticas, embora o parlamento fosse composto, em sua maioria, por membros do clero e da nobreza.

Quase um século após os ingleses protagonizarem as conquistas históricas no campo dos direitos fundamentais da pessoa humana, em 1776, a democracia é perpetuada em solo americano, com a Declaração da Independência Americana e com a Constituição dos Estados Unidos da América. A conquista da independência das treze colônias da América do Norte foi o marco inicial para o estabelecimento da

democracia moderna, associada ao regime constitucionalista que visava a dar vez e voz ao povo, através da limitação dos poderes do Estado, além do respeito e efetivação dos direitos fundamentais da pessoa humana (COMPARATO, 2003).

Alguns fatores foram essenciais para tal avanço, como a não preservação dos valores sociais europeus e a valorização da cultura e valores nacionais, assim como “a defesa das liberdades individuais e a submissão dos poderes governamentais ao consentimento popular” (COMPARATO, 2003, p.58).

Ainda no que se refere à Declaração da Independência Americana (1776), os direitos inerentes à pessoa humana passaram a integrar as Constituições dos Estados e da Constituição Federal (da América do Norte), admitindo a esfera judicial como garantidora fundamental de tais direitos.

Seguindo o modelo do *Bill of Rights* britânico, os Estados Unidos deram aos direitos humanos a qualidade de direitos fundamentais, isto é, direitos reconhecidos expressamente pelo Estado, elevando-os ao nível constitucional, acima, portanto, da legislação ordinária. (COMPARATO, 2003, p.64).

O princípio da soberania de tais constituições com relação à garantia judicial dos direitos humanos só foi englobado ao direito europeu, em abrangência continental, em meados da segunda metade do século XX (COMPARATO, 2003).

No final do século XVIII, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é proposta como produto da Revolução Francesa que teve como lema os princípios da Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Ainda segundo Comparato (2003, p.36), “os princípios axiológicos supremos correspondem à tríade famosa da tradição republicana francesa, reafirmada no primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: liberdade, igualdade e fraternidade (ou solidariedade)”.

A revolução francesa se difere em vários aspectos das demais revoluções que a antecederam, como a Revolução Americana, de 1776, na qual os norte-americanos buscavam sua independência e o reconhecimento do seu próprio regime político, ao invés de expandir este ideal libertário aos demais povos.

Os revolucionários franceses almejavam a construção de um mundo que não refletisse as injustiças e barbáries do antigo regime, mas sim, que o transcendesse, fazendo com que o lema: liberdade, igualdade e fraternidade fosse aceito por todos os povos, transpondo as fronteiras francesas. Para tanto, a Revolução Francesa, apresentou-se, não como a sucessora de um regime que desaparecia por morte

natural, mas sim, como a destruidora voluntária do regime antigo por morte violenta, visando à igualdade social, assim como ao estabelecimento e à proteção dos direitos inerentes à pessoa humana (COMPARATO, 2003).

Nos debates que antecederam a redação da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, fizeram-se presentes várias figuras políticas a favor do caráter humanitário e igualitário que deveria basear o documento em questão.

Comparato (2019, p.76) cita Dèmeunier, Mathieu de Montmorency e Pétion para destacar que “esses direitos são de todos os tempos e de todas as nações, reiterando que os direitos do homem em sociedade são eternos, (...) invariáveis como a justiça. Eternos como a razão; eles são de todos os tempos e de todos os países. Não se trata aqui de fazer uma declaração de direitos unicamente para a França, mas para o homem em geral”.

A Revolução Francesa alcançou seus objetivos, mitigando as desigualdades entre indivíduos e grupos sociais, além de concretizar seus princípios:

Foi sem dúvida a igualdade que representou o ponto central do movimento revolucionário. A liberdade, para os homens de 1789, limitava-se praticamente à supressão de todas as peias sociais ligadas à existência de estamentos ou corporações de ofícios. E a fraternidade, como virtude cívica, seria o resultado necessário da abolição de todos os privilégios (COMPARATO, 2003, p.78).

Thomas Jefferson, então embaixador dos Estados Unidos junto à Corte francesa, inspirou a redação do primeiro projeto de declaração de direitos. Antes disso, propôs o projeto de uma Carta de Direitos que estabelecia a instauração de um parlamento permanente e a submissão ao princípio do devido processo legal de toda e qualquer restrição à liberdade individual (COMPARATO, 2003).

O autor afirma que o conjunto das críticas e sugestões dos franceses, explicitados em uma das maiores consultas populares de todos os tempos, no que se refere ao funcionamento das instituições do reino, agregou cerca de 40 mil registros, revelando um encontro de opiniões acerca da injustiça dos privilégios feudais das duas primeiras ordens: o clero e a nobreza.

Entretanto, de acordo com a filósofa alemã Hannah Arendt (apud COMPARATO, 2003, p.88) “com a consolidação das nações, os direitos do homem acabaram sendo absorvidos pelos direitos do cidadão”. Ou seja, conforme explica Brito (2012) é dificultoso aplicar as proposições contidas na Declaração do Homem e

do Cidadão em sociedades geridas por vieses totalitários, haja vista a soberania das nações que, por sua vez, restringem os direitos do homem aos direitos do cidadão, de acordo com o contexto sócio-político no qual se encontram.

Entretanto, sua essência e caráter globais fizeram dessa declaração, de 1789 uma referência aos projetos de constitucionalização dos demais povos. É possível dizer que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é o documento que mais se aproxima da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no que se refere à sua abrangência internacional, incluindo os menos favorecidos socialmente e mitigando o tráfico de escravos. Entretanto, a declaração de 1789 diverge do documento de 1948 por deixar de atender uma parcela da população que, mesmo contribuindo grandemente na luta armada durante a revolução, continuou sem vez e voz no campo social, jurídico e político: as mulheres. Conforme enfatiza Comparato (2003, p. 78):

Esse movimento igualitário só não conseguiu afinal, derrubar a barreira da desigualdade entre os sexos. [...] as mulheres do *Tiers Etat* reclamaram em vão contra a situação de injusta inferioridade em que se encontravam em relação aos homens. Em 1791, a escritora e artista dramática Olympe de Gouges redigiu e publicou uma Declaração dos Direitos da Mulher e da cidadã, calcada sobre a Declaração de 1789. Fez constar ousadamente do artigo X que "a mulher tem o direito de subir ao cadafalso", assim como o "direito de subir à tribuna". Esse decreto foi revogado em 1802, durante o Consulado.

Pouco mais de um século após a criação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), as instabilidades político-econômicas reapareceram ao redor do continente europeu, em decorrência do conflito de interesses entre as nações em ascensão, como destaca Dahms (1986, p.17) quando coloca que, "as potências dominantes lutavam por seu poder e influência, condições de sua posição na hierarquia internacional".

Ainda segundo o autor, tais conflitos contribuíram para a derrocada das conquistas provenientes da Revolução Francesa, no que tange aos princípios humanos:

Três ideais proclamados pela Revolução Francesa se tornaram princípios orientadores da sociedade moderna: "Liberdade, Igualdade e Fraternidade". Mas a cada tentativa de realizá-los os conceitos caíam em contradição. A liberdade só podia concretizar-se à custa da igualdade e vice-versa. O mesmo ocorria em relação à diretriz fraternidade (DAHMS, 1968, p. 15).

Em decorrência da intensificação das divergências de caráter imperialista, provocadas pela forma como foram distribuídos os territórios africanos, para nações como Inglaterra e França, que ambicionavam o lucro econômico sobre a exploração de sua matéria-prima, surge a insatisfação das nações vizinhas, como Alemanha e Itália, que não foram beneficiadas nessa distribuição, conforme ressalta Deborin (1966, p.9),

Na etapa do imperialismo as grandes potências capitalistas lutam para manter suas posições mundiais e conquistar outros territórios, como a Alemanha, por exemplo, que "(...) aspirava conquistar as posições mundiais mantidas pela Inglaterra e França (...) que procuravam aniquilar seu concorrente".

Essa busca pela conquista de territórios intensificam-se as tensões entre as potências capitalistas em ascensão, conforme afirma Deborin (1966, p.8,9):

Esta divisão é o resultado de uma luta encarniçada entre os capitalistas segundo a relação de forças. Mas, no mundo capitalista, essa relação de forças muda com o tempo, pois, o capitalismo moderno conhece um desenvolvimento econômico e político desigual. Assim, nasce um conflito entre a repartição dos mercados e das esferas de influência de um lado e entre a nova relação de forças das potências capitalistas por outro lado.

Em uma visita à cidade de Sarajevo, o príncipe do império Austro-Húngaro, Francisco Ferdinando, foi executado por um membro do Movimento Mão Negra, que se opunha ao governo do príncipe. Para muitos autores, esta fatalidade foi o estopim do que já era inevitável para o momento de vulnerabilidade que a Europa enfrentava, como afirma Araújo (2015, p.108) ao reiterar que

a manchete com o assassinato do arquiduque Francisco Fernando em Sarajevo, a 28 de junho de 1914, escondia ainda o futuro sombrio que espreitava o destino da Europa. As apreensões que esta morte representava no perigoso sistema de alianças entre as muitas potências europeias, fundado em rivalidades econômicas e coloniais e na procura da influência política além-fronteiras, não terão sido totalmente descortinadas pela maioria da população.

Durante os quatro anos que se seguiram ao conflito mundial em questão os direitos fundamentais da pessoa humana foram depreciados em nome dos interesses político-econômicos que permeavam o início do século. Tendo em vista os mais de dez milhões de mortos e trinta milhões de feridos, além das incontáveis destruições nas áreas urbanas e na economia das nações derrotadas, em 1919 foi instaurada a Liga das Nações que ambicionava a conquista da paz mundial, frente aos anos

sombrios que se alastraram sobre a terra, de 1914 a 1918, como afirma Baracuhy (2006, p. 356), “com a Liga das Nações, o direito deveria prevalecer sobre o poder, e os processos democráticos sobre os aristocráticos na condução das relações internacionais. O equilíbrio de poder seria substituído por uma comunidade de poder”.

Entretanto, a organização não era amparada por forças militares que apoiassem suas decisões e se certificassem de que os países cumpririam com o acordado, por isso, dissolveu-se em 1946, dando lugar à criação da ONU, em 1948.

A necessidade de criação da ONU deu-se um quarto de século após a Primeira Guerra Mundial, quando se iniciava a Segunda Guerra Mundial.

O Tratado de Versalhes, selado após a Primeira Grande Guerra, pelas nações envolvidas, gerou grandes descontentamentos à Alemanha, que se mostrou insatisfeita com as determinações contidas no documento.

Pode-se inferir, das afirmações de Deborin (1996), que a Primeira Guerra Mundial gerou vários problemas que não foram solucionados e que, a qualquer momento, poderiam levar a sérios conflitos.

Reconstruída e fortalecida em pouco mais de quarto de século após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1939 a Alemanha evidenciava seus vieses nazistas sob o comando de Adolf Hitler; período em que os direitos humanos mais se aproximaram da extinção, ao longo da história humana, como destaca Piovesan ao afirmar que a “era Hitler foi marcada pela lógica de destruição e da descartabilidade da pessoa humana” (2013, p.17).

Certo da potencialidade bélica e ideológica de sua nação, o ditador alemão dá voz de comando ao seu exército, para invadir a Polônia em primeiro de setembro de 1939 (DEBORIN, 1966).

A Segunda Grande Guerra, como ficou conhecida até então, durou seis anos, contabilizando perdas humanas em maior escala que sua antecessora, como afirma Gilbert (2009, s/n) “a Segunda Guerra Mundial conta-se entre os conflitos mais devastadores da história da humanidade: mais de quarenta e seis milhões de militares e civis pereceram, muitos deles em circunstâncias de uma crueldade prolongada e terrível”.

Não obstante, tão somente em 1945, com o fim das duas grandes guerras mundiais, percebeu-se o grau das atrocidades cometidas contra milhões, em um curto espaço de tempo, sendo constatada, pela comunidade internacional, a necessidade

de instituir, reconhecer e proteger os direitos fundamentais da pessoa humana, conforme Penteado (2010 p.18) “os horrores e torturas praticadas sob todas as bandeiras, sobretudo pelo nazismo, reacenderam a opinião pública internacional no sentido do resgate da dignidade humana e de sua indispensável proteção”.

Diante destas atrocidades, viu-se a necessidade de criar uma organização que zelasse pela paz e pela união mundial, assim nasceu a ONU que objetivava, principalmente, a união de todos os países do mundo na luta pela paz mundial. Esta fora firmada e reconhecida oficialmente, três anos depois de sua criação, em 1945, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 10 de dezembro de 1948, conforme salienta Piovesan (2004, p.22):

É neste cenário que se desenha o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Se a 2ª Guerra Mundial significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar a sua reconstrução

Conforme Penteado (2010), pode-se definir os direitos humanos, como um conjunto de garantias inerentes ao ser humano, que tem como objetivo o respeito à sua dignidade, guardando-o contra possíveis excessos do Estado e propiciando-lhe o estabelecimento de condições básicas de vida.

O documento é composto por trinta artigos que enfatizam a liberdade e a igualdade em direitos, efetivada através da liberdade de expressão, da liberdade religiosa, do direito de ir e vir, e de associação; além do direito à propriedade, à segurança social, ao trabalho e ao lazer. Assegura, também, a proibição da tortura, da escravidão, da servidão ou da prisão arbitrária, dentre outros aspectos sociais e civis abordados no documento.

No preâmbulo do documento oficial da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é possível perceber o empenho da ONU em relação ao cumprimento efetivo do disposto em cada um dos trinta artigos da declaração em questão, quando afirma que:

como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (DUDH, 1948).

Segundo Piovesan (2013) e de acordo com o firmado no tratado supracitado, cabe, aos países, cumprir com o estipulado consensualmente, contribuindo, desta forma, para a promoção da dignidade humana e do bem comum, auxiliando na construção de uma sociedade fundamentada na justiça, na liberdade e na paz, impedindo que barbaridades como as que foram sofridas pelo povo, ao longo de sua história, não passem despercebidas, ou ainda, que tenham apoio e financiamento dos Estados, conforme salientado pela autora ao afirmar que

nasce ainda a certeza de que a proteção dos direitos humanos não deve se reduzir ao âmbito reservado de um Estado, porque revela tema de legítimo interesse internacional. Sob esse prisma, a violação dos direitos humanos não pode ser concebida como questão doméstica do Estado, e sim como problema de relevância internacional, como legítima preocupação da comunidade internacional (p.192).

É importante destacar que além da DUDH (1948), o Brasil é signatário de acordos internacionais protetivos da dignidade humana, os quais não serão analisados neste trabalho, mas que merecem ser destacados. Segundo informações contidas no documento “Os objetivos de desenvolvimento do milênio e a proteção dos direitos humanos”, elaborado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) para comentar as metas da ONU para o novo milênio em relação aos Direitos Humanos, “o Brasil é membro da Comissão de Direitos Humanos da ONU de maneira praticamente ininterrupta desde 1978, tendo estado ausente da comissão apenas durante o ano de 1999” (BRASIL, s/d, p.14). Considerando o período posterior a década de 1990 o Brasil é signatário, entre outros, dos seguintes tratados internacionais relacionados, direta ou indiretamente, aos direitos humanos (BRASIL, s/d):

- 1 - Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, 1990, Jomtien – Tailândia;
- 2 - Cúpula Mundial Para As Crianças, 1990, Nova York – Eua;
- 3 - Conferência Das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992, Rio De Janeiro – Brasil;
- 4 - Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos, 1993, Viena – Áustria;
- 5 - Conferência Internacional Sobre População E Desenvolvimento, 1994, Cairo – Egito;
- 6 - 4ª Conferência Mundial Sobre As Mulheres: Igualdade, Desenvolvimento E Paz, 1995, Beijing – China;

- 7 - Cúpula Mundial Para O Desenvolvimento Social, 1995, Copenhague – Dinamarca;
- 8 - Segunda Conferência Das Nações Unidas Sobre Assentamentos Humanos (Habitat 2) 1996, Istambul – Turquia;
- 9 - Conferência Diplomática Internacional Para A Proibição Total Das Minas Antipessoal, 1997, Oslo – Noruega;
- 10 - Conferência Mundial De Ministros Responsáveis Pela Juventude, 1998, Lisboa – Portugal;
- 11 - Cúpula Do Milênio, 2000, Nova York – Eua;
- 12 - 3ª Conferência Das Nações Unidas Sobre Países Menos Desenvolvidos, 2001, Bruxelas – Bélgica;
- 13 - Conferência Mundial Contra O Racismo, A Discriminação Racial, A Xenofobia E A Intolerância Correlata, 2001, Durban - África Do Sul;
- 14 - Conferência Internacional Sobre O Financiamento Para O Desenvolvimento, 2002, Monterrey – México;
- 15 - Cúpula Mundial Sobre Desenvolvimento Sustentável, 2002, Johannesburgo - África Do Sul.

1.2 Direitos Humanos no Brasil

Enquanto nação republicana e democrática, o Brasil apresenta um histórico considerável na busca pela consolidação dos direitos humanos em seu território: participações na ONU, aderência de acordos na área dos direitos humanos, elaboração da Constituição Federal pautada na promoção das garantias fundamentais do ser humano, assim como a criação do Ministério dos Direitos Humanos – recentemente alterado para: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, conforme o decreto nº 9.662 de 01 de janeiro de 2019.

A promoção de programas de proteção a tais direitos como o Disque 100, dentre outras ações além das supracitadas, representam o empenho dos governos brasileiros, pós redemocratização, em promover a dignidade da pessoa humana e o bem comum, ainda que as eleições presidenciais de 2018 tenham sinalizado mudanças que devem ser avaliadas, oportunamente.

Desde 1948 o Brasil participa ativamente das ações promovidas pela ONU, sendo o país que mais contribuiu, recentemente, com a Missão pela estabilização do Haiti, após um terremoto de magnitude 7.0, na escala *Richter*, ter atingido o território em 2010. Além disso, o Brasil participa das tomadas de decisões dessa organização

internacional por meio de representações permanentes nas cidades de Nova York, Genebra, Roma e Paris, conforme se verifica no *site* oficial da ONU no Brasil⁴.

Além das contribuições brasileiras com as ações promovidas pela ONU no Haiti, o país permanece contribuindo com a organização por meio de mobilizações para se aproximar das metas estabelecidas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁵ da qual o Brasil é, também, signatário.

Embora tais ações internacionais signifiquem grandes contribuições para a efetivação dos direitos humanos, a Constituição Federal deve ser vista como a expressão mais clara da busca pela efetivação de tais garantias em solo brasileiro. Nesse sentido, é importante fazer uma rápida avaliação histórica sobre as constituições brasileiras desde o período monárquico.

Concebe-se a constituição⁶ de um país como a lei suprema da nação que norteia a formulação de todas as outras.

“Monárquico, hereditário, constitucional e representativo” eram as características do primeiro governo infundido pelo imperador Dom Pedro I que outorga a Primeira Constituição do Brasil, em 25 de março de 1824 (BRASIL, 2005, p.2).

Monárquico em consequência da concentração do poder nas mãos de um monarca absolutista. Hereditário em decorrência do poder sobre a nação ser destinado, unicamente, aos herdeiros do Imperador. Constitucional a partir do ano que segue quando foi instituída a primeira Constituição Federal. Representativo, pois, uma forte característica do documento é a imposição do “sistema eletivo indireto e censitário, com o voto restrito aos homens livres e proprietários e subordinado ao seu nível de renda” (BRASIL, 2005, p.2).

Nesse período destaca-se a instauração do Poder Moderador que contribuiu para o fortalecimento da representação do imperador e permitiu que o mesmo designasse os representantes do Poder Executivo de cada província.

Em 1891 o Congresso Constitucional aprova a segunda Constituição brasileira, de “caráter liberal e federalista”. Esse documento em questão introduziu o

⁴ Informações apuradas no início do ano de 2019.

⁵ “A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável corresponde a um conjunto de programas, ações e diretrizes que [devem orientar] os trabalhos das Nações Unidas e de seus países membros rumo ao desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2019 s/n).

⁶ “A Constituição se traduz na lei essencial e imprescindível de um Estado moderno, onde estão contidas as normas referentes a vários aspectos da esfera pública e privada como forma de governo, organização dos poderes públicos, distribuição de competências e direitos e deveres dos cidadãos” (BRASIL, 2005, p.1).

presidencialismo, além de expandir a autonomia dos estados e assegurar a liberdade partidária (BRASIL, 2005, p.3).

Durante a Era Vargas, em 1934, preservou-se a essência liberal da Constituição de 1891, na consolidação da terceira Constituição brasileira, homologada pela Assembleia Constituinte. Embora aparentasse conduzir-se por tendências populistas, em decorrência do estabelecimento do voto secreto para os maiores de dezoito anos e, distinguindo-se das demais Constituições instituídas até então, instaura-se o voto feminino. Além disso, também consolidaram-se as noções legais de salário mínimo e de organizações sindicais (BRASIL, 2005, p.3).

Entretanto, três anos após, em 1937, Vargas instaura o Estado Novo, concentrando, absolutamente, todo o poder do país em suas mãos e uma nova constituição é outorgada. Há a revogação dos demais cargos políticos, exceto do executivo, suprime-se a liberdade partidária e da autonomia federativa; há a prisão e o exílio de opositores e a censura da imprensa. O caráter fascista desta Constituição brasileira desta de 1937, apoia-se no viés ditatorial de nações europeias como Alemanha e Itália que se preparavam para protagonizar a Segunda Guerra Mundial dois anos depois (BRASIL, 2005, p. 5).

Com o término da Segunda Guerra Mundial, a Constituição federal de 1946 prezou pela redemocratização do país, principalmente através do resgate dos direitos fundamentais da pessoa humana, por meio da supressão da censura e da pena de morte; além de reconduzir à independência dos três poderes e à autonomia dos estados federativos (BRASIL, 2005, p.6).

Vigente por mais de duas décadas no Brasil, a Constituição de 1967, a sexta constituição brasileira, “oficializava e institucionalizava a ditadura iniciada com os regimes militares 1964”. A eleição para presidente da República passou a ser efetivada por meio de eleições indiretas, por membros do Colégio Eleitoral⁷. O Congresso foi dissolvido assim como os direitos políticos (BRASIL, 2005, p. 7).

Por fim e, vigente até os dias de hoje, já no contexto de redemocratização pós fim do regime militar, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal do Brasil. Engendrada pela Assembleia Constituinte, tem como características a “república representativa, federativa e presidencialista”. Além disso, os direitos particulares e as

⁷ O Colégio Eleitoral era composto pelos deputados e senadores, considerando que a máxima era governista, era ligada a ARENA, partido de governo, era quase impossível a eleição de um presidente de oposição.

liberdades coletivas são reestabelecidos e revigorados, assim como o reconhecimento e proteção aos demais direitos inerentes à pessoa humana, como a “inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] A educação fundamental é apresentada como obrigatória, universal e gratuita” (BRASIL, 2005, p. 9).

A participação na eleição direta por meio do voto é ampliada, através de liberação, em caráter voluntário, aos analfabetos e cidadãos maiores de dezesseis anos. No campo da economia, deliberações de caráter liberal ampliam a abrangência da iniciativa privada, reduzindo o domínio do Estado sobre determinadas instâncias da sociedade. Tal caráter incentiva a pesquisa científica e a exploração de recursos minerais, como petróleo – direito também concedido às companhias internacionais (BRASIL, 2005).

Em meados de 1997 aprova-se a emenda que consente a reeleição dos membros do poder Executivo, além do estabelecimento de quatro anos de vigência do mandato do presidente da República, que até então abarcava cinco anos. Os parlamentares não podem estar respondendo a processos judiciais ou mesmo terem sido, de fato, processados, caso contrário o político pode perder seu mandato e tornar-se inelegível (BRASIL, 2005).

Com base na legislação, contextos e circunstâncias comentadas anteriormente, constata-se por um longo período, contínuo ou não, a luta pela efetivação dos direitos humanos no Brasil, embora muitas das Constituições Federais tenham como prevalência em seu caráter a tendência liberal e autoritária – explícita ou não -, conforme afirma Bresser-Pereira (1988, p.46). Ao pontuar que “o regime político no Brasil é democrático, mas a democracia está muito longe de se consolidar”. É possível dizer que sua análise ainda é válida nos dias atuais. Embora tenha havido muitos marcos sociais e pontuais, a democracia brasileira está sempre ameaçada.

Embora não efetivadas de maneira integral, as movimentações frente à necessidade da efetivação dos direitos humanos no Brasil se vê clara na atuação dos governos mais recentes do país, como durante a administração da presidenta Dilma Rousseff, em que foi criado o Sistema Nacional de Indicadores em direitos humanos (SNIDH), “com o objetivo de monitorar e mensurar a realização progressiva dos Direitos Humanos no Brasil, direitos cuja promoção e defesa foram assumidas como responsabilidade do Estado Brasileiro” (BRASIL, 2014, p.9). O documento aludido

aborda qualitativamente a atuação dos direitos humanos do Brasil, sendo possível inferir seus avanços, estabilidades e retrocessos.

No que concerne aos direitos sociais, em especial o direito ao trabalho, a Constituição Federal determina que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Entretanto, através de uma breve análise dos dados levantados pelo SNIDH (2014), verifica-se um “claro componente racial na taxa de desemprego” além do mesmo afetar um maior número de trabalhadoras do sexo feminino (principalmente as mulheres negras) do que de homens. O desemprego no Brasil caracteriza-se como um fenômeno urbano, pois “o dobro de pessoas residentes em áreas urbanas está desempregado em comparação com zonas rurais” (BRASIL, 2014, p.19).

As informações extraídas da análise dos indicadores sociais mais recentes perpetuam-se, em sua maioria, nas demais instâncias sociais, como, por exemplo, nas estatísticas referentes à População Ocupada no Mercado Formal (Taxa de Formalização), em que o aspecto racial permanece sendo um fator determinante na inserção da pessoa negra, inserida no mercado formal, contudo, o sexo deixa de ser um influenciador neste aspecto, pois “o que afeta a taxa de formalização é a raça e não mais o sexo”. No que tange à geografia, “a taxa de formalização no campo (zonas rurais) é duas vezes menor do que em centros urbanos” (BRASIL, 2014, p.19).

Em consonância com as informações levantadas pelo SNIDH (2014), dados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD – Contínua) (2018) mostram um avanço da educação no país, embora as desigualdades de gênero, raciais e regionais persistam neste contexto. A pesquisa aponta que

mulheres permanecem mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas e, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior a das regiões do Centro-Sul do país (IBGE, 2019, s/n).

Desta maneira, é passível de análise a assiduidade de aspectos como: cor, gênero e a origem enquanto circunstâncias influenciadoras na efetivação dos direitos humanos no Brasil. De acordo com os estudos compilados pelo SNIDH observa-se

que as pessoas não negras, homens e a população geral da região Sul e Sudeste são os mais beneficiados pelos direitos e garantias inerentes à pessoa humana, enquanto a população negra, as mulheres e a população nortista e nordestina são as que menos têm tais direitos reconhecidos e efetivados.

Para que o Brasil exerça, de fato, o reconhecimento dos direitos humanos e seu atendimento contemple a população como um todo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) orienta que

somente pela mobilização de todos os atores direta ou indiretamente envolvidos poder-se-á contribuir para a promoção da cidadania, a consolidação da democracia, a promoção da igualdade, o acesso amplo à justiça e a garantia da segurança. Esses avanços são de importância crucial para que o país venha a construir e consolidar uma cultura de direitos humanos e cultura de paz (UNESCO, 2017, s/n).

1.3 A manipulação midiática e os direitos humanos

De acordo com Briggs e Burke (2016) o termo “mídia” passou a ser empregado somente em meados de 1920, no entanto é possível dizer que o contato com os meios de comunicação acompanha a trajetória do ser humano desde a Grécia e Roma antigas, através da prática da retórica – entendido como a arte de se comunicar oralmente, e por escrito. Entretanto, a retórica só voltou a ser estudada no mundo contemporâneo e ter sua importância novamente reconhecida com o surgimento do rádio, no final do século XIX.

Tais autores destacam que com o advento das duas Guerras Mundiais emerge “o interesse acadêmico pelo estudo da propaganda” e algumas décadas depois, Lévi-Strauss e Luhmann ampliam a ideia de “comunicação” através de seus estudos baseados nos conceitos e nas relações entre mercadoria, dinheiro, poder, dentre outros aspectos que regem as relações sociais; ao passo que Luhmann concebe o conceito de “aldeia global”⁸ (BRIGGS; BURKE, 2006, p.11).

Em meados da década de 1950, a emergência da televisão volta o olhar dos especialistas na área para a comunicação visual que reclama uma teoria “interdisciplinar da mídia”, compilando estudos de diversas áreas, como economia,

⁸ Para Luhmann, “a partir do advento e do desenvolvimento tecnológico dos novos meios de comunicação (como a TV e o telefone, por exemplo), o mundo se interligaria completamente, havendo, assim, uma intensa troca cultural entre os diversos povos, aproximando-os como se estivessem numa grande aldeia inteiramente conectada” (LIMA; FILHO, 2009, p.1-2).

arte, ciência política e sociologia que culminaram na instituição de “departamentos acadêmicos de comunicação e estudos culturais” (BRIGGS; BURKE, 2006, p.11).

Considerando a historicidade dos meios de comunicação, Eagleton (1991) (apud, FONSECA, 2011) considera a mídia “como o complexo de meios de comunicação que envolve mensagem e recepção, por formas diversas, cuja manipulação dos elementos simbólicos é sua característica central”. Além disso, Capelato (1988) (apud, FONSECA, 2011, p.41) compreende que ela é uma forma de poder que possui grande influência sobre as massas, condicionando a formação das agendas públicas e governamentais, interferindo nas relações sociais entre os grupos, além de influenciar a opinião pública e atuar como “aparelho ideológico⁹” sistematizando interesses de uma minoria sobre uma maioria.

Em consonância com o proposto por Fonseca (2011) quanto à relação de poder exercida pela mídia, constata-se que variáveis como a forma com que ela é conduzida, a linguagem utilizada, a seleção dos recortes sobre a realidade, assim como a ênfase e/ou a omissão de determinados fatos definirá seu caráter emancipador ou doutrinador da pessoa humana.

Os meios de comunicação se tornam aparelhos ideológicos (Fonseca, 2011) através da manipulação histórica da origem dos problemas sociais, políticos e econômicos como meio de favorecer os interesses da classe dominante, através da dominação ideológica e da manipulação social, conforme exemplifica Chomsky:

É necessário, também, falsificar completamente a história. Essa é outra maneira de superar as tais restrições doentias: passar a impressão de que quando atacamos e destruímos alguém, na verdade estamos nos protegendo e nos defendendo de agressores e monstros perigosos, e assim por diante (2014, p.12).

Sendo assim, a ênfase e/ou a omissão dos fatos em uma abordagem informativa instrumentaliza a manipulação midiática sobre seu público.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1997, p.24) afirma que:

Desejaria dirigir-me para coisas ligeiramente menos visíveis mostrando como a televisão pode, paradoxalmente, ocultar mostrando, mostrando uma coisa diferente do que seria preciso mostrar caso se fizesse o que supostamente

⁹ Em se tratando do conceito de “aparelho ideológico”, Althusser (1970, p.86) coloca que “o indivíduo em questão conduz-se desta ou daquela maneira, adota este ou aquele comportamento prático e, o que é mais, participa em certas práticas reguladas, que são as do aparelho ideológico de que “dependem” as ideias que enquanto sujeito escolheu livremente, conscientemente”.

se faz, isto é, informar; ou ainda mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante, ou construindo-o de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade.

No que se refere à manipulação midiática e quanto ao seu objetivo de reproduzir e acentuar as desigualdades sociais em favorecimento da concentração de poder e riquezas nas mãos de uma minoria, um aspecto em que as classes dominantes apostam muitas fichas é a problematização intencional da violência social, na qual os envolvidos, em sua maioria, são pessoas negras e pobres.

Crianças e adolescentes na condição de baixa renda, ingressam no mundo do crime como meio de suprir suas necessidades emergenciais e de suas famílias, sejam elas fisiológicas, psicológicas e/ou emocionais, conforme argumenta Pinheiro (1997) (apud SCHABBACH, 2014) quando afirma que a desigualdade, a pobreza e a exclusão social influenciam diretamente na reprodução da violência urbana. Além das estatísticas indicarem a relevante porcentagem de jovens e pobres envolvidos com o crime, enfatizam a relação entre pobreza e violência, pois, para eles a criminalidade representa um meio mais rápido para a solução das suas adversidades.

Levando em consideração tal cenário, é importante considerar, neste trabalho, as contribuições das abordagens adotadas pelos programas televisivos sensacionalistas e seu papel quanto à violação dos direitos humanos.

Angrimani Sobrinho (1995) define sensacionalismo ao afirmar que:

quando se enclausura um veículo nessa denominação, se faz também uma tentativa de colocá-lo à margem, de afastá-lo das mídias “sérios”. Se um jornal (telejornal, ou radiojornal) é tachado de sensacionalista, significa para o público que o meio não atendeu às suas expectativas. Na abrangência de seu emprego, sensacionalista é confundido não só com qualificativos editoriais como audácia, irreverência, questionamento, mas também com imprecisão, erro na apuração, distorção, deturpação, editorial agressivo – que são acontecimentos isolados e que podem ocorrer dentro de um jornal informativo comum (p.14).

Desta maneira, o sensacionalismo, amparado por ferramentas que auxiliam no processo de deturpação dos fatos, contribui com a depreciação da dignidade da pessoa humana, tão prezada pelos direitos humanos que a considera como “inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis” (DUDH, 1948, p.1).

Além disso, não se deve desprezar o poder da mídia, que em muitos casos, ainda que de maneira subliminar, contribui fortemente para a difusão de formas de

pensar e perceber o mundo que se impõem a partir da visão e interesses dos grupos econômica e politicamente dominantes. Processo esse que atinge aos setores populares, que muitas vezes, incorporam princípios e valores que não condizem com seus interesses ou com os de uma sociedade verdadeiramente democrática. São princípios que se banalizam e que passam a não ser mais vistos como prejudiciais à dignidade humana mesmo que venham a infringir direitos por meio de condicionantes que colocam em risco os direitos humanos fundamentais. Isso ocorre, pois

não é mais tão fácil perceber que se trata de propaganda e que há pessoas tentando convencer outras a se comportarem de determinada maneira. As ideias difundidas nem sempre deixam transparecer sua origem nem os objetivos a que se destina. Por trás delas, contudo, existem certos grupos que precisam do apoio e participação de outros para a realização de seus intentos e, com esse objetivo, procuram persuadi-los agir numa certa direção (GARCIA, 1999, p.11).

Desse modo, apoiados pela manipulação midiática, pode-se dizer que determinados segmentos das classes dominantes tornam-se hegemônicos e passam a exercer um forte poder ideológico sobre o restante da sociedade, em especial das classes populares, a partir do momento em que

por toda parte e em todos os momentos são propagadas ideias que interferem nas opiniões das pessoas sem que elas se apercebam disso. Desse modo, são levadas a agir de uma outra forma que lhes é imposta, mas que parece por elas escolhida livremente. Obrigadas a conhecer a realidade somente naqueles aspectos que tenham sido previamente permitidos e liberados, acabam tão envolvida que não têm outra alternativa senão a de pensar e agir de acordo com o que pretendem delas (GARCIA, 1999, p.12-13).

Frente às graves consequências da condução social da mídia – em geral, de emancipar ou doutrinar o sujeito receptor da mensagem – cabe o questionamento acerca de quem o faz, quem o permite ser feito e quem é beneficiado com seus resultados.

Embora o número de residências que possuem rádio e televisão se aproxime dos 90 e 100 por cento, respectivamente, a diversidade e a pluralidade de informações veiculadas na mídia não se equiparam a esta realidade, pois somente cinco redes – de rádio e televisão - recebem 82% da audiência e são responsáveis pelo controle de 65% das emissoras, até o ano de 2012. Diante disso, é possível depreender que o mercado midiático brasileiro é concentrado, isto é, controlado por um pequeno grupo

de empresas que rege todo o processo de produção e distribuição da informação (INTERVOZES, 2012).

Algumas medidas com fins limitadores da ação centralizada de uma oligarquia detentora do poder têm sido tomadas ao redor do mundo. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, há uma legislação de 1934 que estabelece que grupos administradores de emissoras (rádio ou televisão) não podem, simultaneamente, dispor de um jornal no mesmo mercado. A Federal Communications Commission (FFC) regula, a cada quatro anos, suas normas visando sempre regimentar, de maneira justa, o setor de comunicação (INTERVOZES, s/d).

Algumas nações norte-americanas e europeias aplicam estratégias de restrição do acúmulo de influência no aspecto midiático, pois compreendem que tal concentração afeta diretamente a efetivação de suas democracias, prezando pela diversidade e multiplicidade de opiniões expressas nos meios de comunicação, conforme previsto na DUDH:

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão (1948, p.3).

Todavia, no Brasil, não há a observância nem mesmo ao prescrito no Decreto-Lei nº236, de 28 de fevereiro de 1967, em que são estabelecidos limites referentes à participação societária de um único grupo detendo o poderio sobre a maior porcentagem das emissoras (INTERVOZES, s/n).

Cabe ao Poder Público brasileiro ampliar e enrijecer a regulamentação técnica (administrada, atualmente, pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL)), além de ampliar o espaço da participação social na seleção e constituição da programação diária veiculada pela mídia nacional, em consonância com o determinado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 221:

A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:
I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;
III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;
IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

A manipulação midiática pode interferir diretamente na afirmação dos direitos humanos à medida que aspectos como a restrição (à uma minoria societária) da participação social na seleção e elaboração da programação veiculada pela mídia nacional exprimem interesses individuais de pequenos grupos sobre toda uma massa de espectadores da televisão aberta. Além disso, a condução da mídia de maneira tendenciosa pode ser fator determinante para a propagação da banalidade do mal, quando se põe como veículo disseminador de inverdades e informações manipuladas utilizando-se de abordagens que incentivam, principalmente, a violência contra minorias sociais, transgredindo o proposto na DUDH (1948) no que se refere à liberdade e à igualdade em dignidade e direitos inata a todos os seres humanos.

2. A BANALIDADE DO MAL, SEGUNDO HANNAH ARENDT

O sonho de uma Grande Alemanha, idealizado por Adolf Hitler e alavancado por seus simpatizantes, fora planejado no início da década de 1930 e almejava a ampliação do território alemão, bem como a potencialização da produção de bens agrícolas e industriais para subsidiar a economia e intensificar a qualidade de vida da população alemã, considerada, por ela mesma, como uma “raça superior” às outras; além da depuração do território germânico da presença de “influências genéticas alheias”, referindo-se, principalmente, às comunidades judaicas (ALVES, 1988).

Tal crença quanto à superioridade racial alemã acobertava os interesses político-econômicos de uma minoria que via na exploração da mão de obra “escrava”, assim como no genocídio judeu, processos lucrativos que proporcionariam aportes suficientes para a sustentação da Alemanha no advento e na consumação da Segunda Guerra Mundial, conforme destaca Finkelstein (2001, p.66):

‘Nenhum acordo tem a possibilidade de ser defendido’, escreveu no New York Times Burt Neuborne, um professor de direito e membro do grupo das ações coletivas de classe, ‘se ele permite que o Holocausto permaneça como um negócio lucrativo para os bancos suíços.’ Edgar Bronfman testemunhou comovido, diante do Comitê Bancário da Câmara, que os suíços não podiam “tirar lucros das cinzas do Holocausto”

Os anos de 1939 a 1945 deixaram profundas marcas na história da humanidade, decorrentes dos acontecimentos sucedidos em um cenário sangrento, sádico, e sub-humano arquitetado e materializado pelos alemães, aliados à Itália e ao Japão, que formavam o Eixo durante a segunda guerra mundial.

O massacre de seis milhões de judeus, além de ciganos, alemães com doenças graves e homossexuais (FRIGERI, 2014), ocorreu de maneira direta, por meio de fuzilamento ou asfixiamento em câmaras ou furgões de gás; e de maneira indireta, através do contágio por doenças que se proliferavam nos campos de concentração e nos guetos; onde a população judaica passou a ser enclausurada durante a guerra, devido à precariedade de recursos básicos, como rede de esgoto e água, conforme explicita Janina Bauman (apud REGERT, 2009, p.13), sobrevivente do gueto de Varsóvia, ao expor o seguinte relato:

Durante a guerra aprendi uma verdade que geralmente preferimos não enunciar: que a coisa mais brutal da crueldade é que ela desumaniza as

vítimas antes de destruí-las. E que a luta mais árdua de todas é permanecer humano em condições desumanas.

Segundo Frigeri (2014, p.3), em 1945, com o término da Segunda Guerra Mundial

deu-se início a uma verdadeira caça aos principais nomes do governo nacional socialista que comandavam da Alemanha desde 1933: homens responsáveis pela construção de câmaras de gás por toda a Europa, captação e morte de judeus.

Entretanto, grande parte dos nazistas se suicidou após a derrota da Alemanha, enquanto outros, que se escondiam em maior parte na América Latina ou ainda na própria Alemanha, teriam sido capturados e julgados. Os réus, em sua maioria, eram condenados à morte por enforcamento, à prisão perpétua ou à prisão por tempo determinado. Em poucos casos os réus eram absolvidos (SILVA, 2014).

Os julgamentos dos criminosos nazistas iniciaram-se em 20 de novembro de 1945, com a instalação de um tribunal militar organizado pelos países Aliados (Reino Unido, EUA, França e União Soviética) na cidade de Nuremberg, na Alemanha, e se estenderam até o ano seguinte pelo posteriormente reconhecido como Tribunal nacional de Nuremberg (TREVIZAN; AMARAL, 2008).

Os crimes a serem julgados foram estabelecidos no Estatuto do Tribunal Militar Internacional de Nuremberg, caracterizados como crimes de guerra, contra a paz e contra a humanidade. Além disso, de acordo com o documento em questão, não somente os “assassinos diretos” dos milhões de mortos durante a guerra seriam punidos, mas também estariam inclusos todos

aquellos que lideren, organicen, inciten a la formulación de un plan común o conspiración para la ejecución de los delitos anteriormente mencionados, así como los cómplices que participen en dicha formulación o ejecución, serán responsables de todos los actos realizados por las personas que sea en ejecución de dicho plan (ESTATUTO DEL TRIBUNAL MILITAR INTERNACIONAL DE NUREMBERG, 1945, p.3).

Quinze anos após encerradas as atividades do Tribunal nacional de Nuremberg, liderado pelos países Aliados, Israel demonstrava sua consonância com tais nações no que concerne ao anseio por justiça para com o povo judeu, que, por pouco, não fora aniquilado pela ação nazista na Europa.

Embora concluído, o Tribunal nacional de Nuremberg permaneceu presente na busca implacável da comunidade internacional pelos nazistas fugidos, de maneira

que, nomes como o de Eichmann fora posto em debate pela primeira vez, no 20º dia de julgamento, no ano de 1961, conforme afirma Bascomb (apud FRIGERI, 2014, p.5):

‘Juntamente com a ocupação militar alemã, chegou a Budapeste uma ‘Unidade da Seção Especial’ da polícia secreta alemã com o único objetivo de liquidar judeus húngaros. Era encabeçada por Adolf Eichmann. [...] Os comandantes dos campos de extermínio só usavam as câmaras de gás seguindo instruções diretas ou indiretas de Eichmann.

Segundo Bascomb (apud FRIGERI, 2014) também no 21º dia de julgamento, em 1961, o nome de Eichmann fora citado mais uma vez, enquanto Chefe da Seção Judaica da Gestapo, entretanto, o depoimento de Dieter Wisliceny, capitão da *Schutzstaffel*¹⁰ (SS), era a última evidência que faltava para comprovar, de fato, sua ligação com a Solução Final, termo que, para os nazistas, qualificava o genocídio judeu.

Após passada mais de uma década na lista dos alvos da perseguição dos criminosos nazistas, em 1960, o primeiro ministro de Israel, David Ben-Gurion, arquiteta e opera a captura do militar nazista Otto Adolf Eichmann, asilado na Argentina, que passaria à condição de réu, acusado por crimes contra o povo judeu e contra a humanidade, em um tribunal que ocorreria na *Beth Hamishpath* (Casa da Justiça), na cidade de Jerusalém, o qual a filósofa alemã e judia, Hannah Arendt, prestou-se a corresponder com ele o jornal *New Yorker*, informando-se sobre quanto às direções do processo do julgamento em questão (BERLA, 2010).

Feitos estes esclarecimentos, é preciso salientar que serão apresentadas algumas considerações sobre o julgamento de Eichmann, que é alvo de muitas críticas, controvérsias e surpresas, por parte dos que se opunham às expectativas dos ali presentes. Portanto, a partir de sua experiência enquanto expectadora crítica, Arendt desenvolve o conceito de banalidade do mal, que posteriormente teria sua essência drasticamente criticada, tanto pela comunidade judaica, quanto pelos não judeus, em decorrência da ambiguidade presente no fato de Arendt ser judia, embora, na concepção da comunidade judaica, tivesse “julgado” os judeus por terem “aceitado” o holocausto sem hesitar, além de apresentar possíveis “compreensões” quanto às atitudes nazistas durante a segunda guerra mundial.

¹⁰ A Schutzstaffel (conhecido pela sigla SS) é um termo alemão que significa “esquadrilha de proteção”, em português. Foi um grupo fundado em 1925, com o objetivo de proteger Adolf Hitler e os dirigentes do Partido Nazista.

O capítulo também é composto por apontamentos que se referem à presença do mal banal na sociedade contemporânea, percebido à medida que se identifica uma sobreposição de diversos interesses aos valores humanos, ocasionando, como sua consequência, a infração dos direitos humanos que deveriam ser garantidos a todos, sem distinções culturais, sociais, econômicas, políticas, raciais, de gênero ou naturalidade.

2.1 Eichmann em Jerusalém

Em abril de 1961, na cidade de Jerusalém, mais precisamente na *Beth Hamishpath* – Casa da Justiça, teve início um dos julgamentos de maior cobertura e repercussão midiática da época, em que se assentava, ao banco dos réus, um homem de “altura mediana, magro, meia-idade, quase calvo, dentes tortos e olhos míopes [...] que tenta desesperadamente [...] manter o autocontrole” (ARENDR, 1999, p.15).

Tais características pertenciam ao alemão Otto Adolf Eichmann, um militar nazista, responsável pela logística e transporte dos judeus aos campos de concentração. Sob ordens de David Ben-Gurion, primeiro ministro de Israel, fora capturado na Argentina, onde se escondia das repressões internacionais aos envolvidos com o genocídio do povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial. O réu seria julgado por suas participações na execução da chamada “Solução final dos judeus” (ARENDR, 1999).

Segundo Frigeri (2014, p.9), a repercussão midiática do julgamento de Eichmann decorria de várias circunstâncias, dentre elas o fato de que ele “seria o primeiro nazista a ser julgado pelo crime contra o povo judeu; em todos os julgamentos anteriores, os criminosos responderam pelo crime contra a humanidade”.

Em decorrência dos aspectos aludidos, o governo israelense permitiu a entrada de jornalistas estrangeiros no país com o objetivo de transmitir, em tempo, real, o julgamento para as demais nações, conforme enfatiza Frigeri (2014, p.9):

aproximadamente 500 jornalistas, dos principais veículos de comunicação foram a Jerusalém, eram americanos, franceses, ingleses, suíços, alemães, jornalistas de todos os continentes, representando os mais importantes veículos de comunicação do mundo, de modo a garantir a visibilidade do espetáculo para todos

Dentre os jornalistas presentes para cobrir o julgamento, estava Hannah Arendt, uma filósofa alemã, judia, que em 1933, devido à ascendência do nazismo,

fora perseguida e presa, fugindo para Paris, onde ficou pouco tempo. Em 1941 fugira da capital francesa com destino aos EUA, onde posteriormente publicaria o livro “A Condição Humana”, em 1958 (CORREIA, 2006).

Arendt, bem como os jornalistas presentes naquele julgamento e todos seus espectadores, se surpreendem com o que presenciam: “um homem não apenas normal, mas inteiramente desejável”, conforme ficara visível em sua postura e expressões, ao longo de todo o processo judicial, bem como nas conclusões atestadas por diversos psicólogos (ARENDR, 1999, p.37).

A filósofa alemã enfatiza que frente a cada acusação, Eichmann se declarava “inocente, no sentido da acusação”, entretanto, no que concerne à sua consciência, o réu afirma tê-la tido pesada somente quando não cumpria corretamente o que lhe era designado, mesmo em se tratando de sistematizar e garantir o embarque de “milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais meticuloso cuidado” (ARENDR, 1999, p.32,37).

Partindo do pressuposto de que o temido nazista teria sido alvo de demasiados esforços do governo israelense, para que pudesse ser julgado por seus crimes de guerra, contra o povo judeu e contra a humanidade, Arendt se espanta ao deparar-se com um homem “comum”, íntegro, perante seu papel de marido, pai, filho, irmão e amigo, que pessoalmente não tinha nada contra os judeus, ao contrário, teria “razões pessoais” para não ir contra eles.

O que então levaria tal cidadão comum, respeitador das leis, a fazer milhões de homens, mulheres, crianças e idosos marcharem para a morte? (ARENDR, 1999)

Intrigada com a essência das atitudes de Adolf Eichmann, Hannah Arendt desenvolve o conceito de “banalidade do mal”, que diz respeito a um “mal desinteressado”, efetivado por meio de indivíduos que se apropriam da obediência enquanto símbolo da virtude.

O desenvolvimento de tal conceito, posteriormente levaria a filósofa a sofrer diversos constrangimentos públicos, pois seus fundamentos desagradaram a muitos ao

povo judeu, acusado de falta de resistência e passividade; a elite judaica, acusada de ingenuidade e cumplicidade; o povo alemão, acusado de omissão e conivência; os políticos alemães do pós-guerra, acusados de não terem punido funcionários da burocracia nazista que ainda trabalhavam em órgãos do governo; a juventude alemã, acusada de teatralizar uma culpa coletiva (LEFER (2003); WATSON (2001) apud ANDRADE, 2010, p.110).

Os atores associavam o conceito de “banalidade do mal” ao de “Mal radical”, que a autora havia utilizado em sua obra “As origens do totalitarismo”, para fazer menção aos crimes praticados pelos nazistas como um mal absoluto. (CORREIA, 2006).

Entretanto, Arendt (1998) (apud Andrade, 2010, p.113) reitera as ideias que embasaram sua mudança de concepção do mal radical:

É, sim, a minha opinião agora que o mal nunca é radical, que é apenas extremo e que não tem nem profundidade nem sequer uma dimensão demoníaca. Apenas o bem tem profundidade e pode ser radical [...]. De fato você tem razão, eu mudei de opinião e não falo mais de mal radical (p.133).

2.2 Conceituando a Banalidade do Mal

Bresser-Pereira (2013, p.1) enfatiza que, ao descrever o caráter de Adolf Eichmann, Arendt surpreende a todos, tanto os membros da comunidade judaica, como os não judeus, pois ela não o define

como o gênio do mal, como esperavam seus leitores, em vez de descrevê-lo como um homem violento e racista, ela o descreveu como um medíocre burocrata que cumpria ordens, um homem normal sem capacidade de avaliar o mal que praticava. E faz então uma descoberta fundamental: identificou a banalidade do mal, o fato de que ele só se torna imenso quando se torna banal e, por isso, compartilhado por muitos.

Com base nas consequências do instável período em que viveu em território europeu, durante a década de 1930, marcado pelo advento da Segunda Guerra Mundial, expresso por meio da expansão da ideologia nazista e de suas práticas segregatórias para com a comunidade judaica, aliadas ainda às suas vivências no julgamento de Eichmann, ocorrido cerca de 15 anos após o término da guerra, Hannah Arendt concebe o conceito de banalidade do mal, exaltando que o mal só toma grandes proporções, como as vivenciadas no genocídio judeu -, à medida que se torna banal, passando a ser assumido pelo coletivo, e não mais por um indivíduo isolado (BRESSER-PEREIRA, 2013).

As análises de Arendt a respeito da banalidade do mal, partem da observação de Eichmann enquanto um cidadão cumpridor de seus deveres, respeitador das normas vigentes e cumpridor eficiente de suas funções, demonstrando seu caráter

condicionado e sem motivação aparente – o que o tornara capaz das maiores atrocidades (ANDRADE, 2010).

Em consonância com essa abordagem, no que concerne ao condicionamento das ações proferidas pelo oficial nazista, Konrad (2014, p.53) afirmar ser

importante destacar que, com o juramento realizado para Hitler, renunciava-se à própria consciência. Nesse sentido, as dimensões dos atos de Eichmann estariam legitimadas, afinal, este estaria apenas obedecendo às leis e ordens. Arendt (1999) traz em sua obra a figura de um burocrata, um funcionário a serviço da Alemanha, que devia obediência ao Führer de forma incondicional, fato esse que alerta para a reflexão da banalidade do mal.

A obediência do comandante nazista para com Hitler também é destacada por Xarão (2017, p.304), ao afirmar que

Eichmann não se parecia com um anjo decaído que comete o mal por soberba, por querer ser igual a Deus. Ele nunca quis ser igual a Hitler, mas apenas servi-lo da melhor forma possível. Eichmann também não parecia ser alguém que pratica o mal como um meio para atingir certos objetivos considerados mais elevados e justificariam, ao final, qualquer ação. Ele ainda não se enquadrava naquelas descrições tradicionais de homens que cometem o mal por ter o coração petrificado pelo ódio ou, ainda, dilacerado pelo desejo de vingança.

Além da obediência cega a seus superiores, outra característica marcante da personalidade passiva de Eichmann era seu zelo no cumprimento das regras de bom comportamento e, conforme ele próprio afirma, que segundo ele, teria se envergonhado das vezes que as infringiu durante o tempo em que contribuiu com as “conquistas” do *Terceiro Reich*, embora isso significasse poupar centenas de vidas da chamada “Solução Final” (ARENDDT, 1999).

Tais aspectos delineadores da personalidade de Eichmann, enfim, convenceram Arendt de que, ao menos em um único momento de seu julgamento, o réu falava a verdade: quando dizia não ser um monstro, somente um homem comum, cumpridor de ordens. Siqueira destaca a perplexidade de Arendt (2011, p.393), ao afirmar que a autora

o descreveu como um homem de mediocridade transparente, que se enviaidava por ter sido protagonista do interrogatório mais longo da história do século XX. O termo “banalidade do mal” foi por ela cunhado, após ouvir do próprio Eichmann, que o cego cumprimento às ordens emitidas por seus superiores poderia ser comparada à obediência de um cadáver.

Quando definiu o comandante nazista como um homem comum, Arendt se propunha a refletir a possibilidade de que muitos homens, assim como Eichmann,

poderiam enrustir tais traços banais em suas personalidades, caracterizando-os, também, como seres “comuns” que poderiam também ser articuladores de atrocidades semelhantes às vivenciadas pelo povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial, conforme afirma ao reiterar que “o problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terríveis e assustadoramente normais” (ARENDDT, 1999, p.299).

Segundo Konrad (2014, p.55), identifica-se a essência da banalidade do mal, explorado por Arendt, ao analisar o fato de nenhum traço de perversão ou sadismo estar associado a Eichmann, demonstrando, desta maneira, sua normalidade “ante aquela engrenagem insana de eliminação de pessoas tão humanas quanto os executores à época do *Terceiro Reich*”.

Ao compreender que estava perante um homem comum, superficial e medíocre, Arendt se estarrece ao mensurar as dimensões do mal cometido pelo nazista. É com este pensamento que a autora explora, com cada vez mais profundidade, o conceito de banalidade do mal, ao passo que recusou firmemente quaisquer esclarecimentos do nazismo que originassem do comportamento moral dos sujeitos ou do povo alemão (ANDRADE, 2010).

Entretanto, é importante destacar que a pensadora alemã esclarece que a banalidade percebida em Eichmann não alega sua inocência, bem como o conceito de banalidade não equivale ao de normalidade.

Arendt, (apud MASSARO, 2014) ao descrever o acusado como banal, não pretendia eximi-lo de seus crimes, mas sim, depreender a essência de sua personalidade que o levava a realizar tais ações desumanas. Essência esta que poderia, posteriormente, subsidiar o surgimento de sujeitos com mentalidades semelhantes a de Eichmann. Em resumo, descrevendo o réu como banal, ela expressa sua postura perante a busca pela compreensão de um fenômeno concernente à mentalidade humana. Seu olhar analítico ultrapassa o olhar ressentido de quem é ou se põe no lugar da vítima.

Ilustrando a não relação da concepção de banalidade com o conceito de normalidade, Arendt (apud ANDRADE, 2010) esclarece que banalidade não se trata de algo sem importância ou que possa ser qualificado como normal. A autora discerne “banal” de “lugar comum”, explicando que

Lugar comum diz respeito a um fenômeno que é comum, trivial, cotidiano, que acontece com frequência, com constância, com regularidade. Banal, por sua vez, não pressupõe algo que seja comum, mas algo que esteja ocupando o espaço do que é comum. Um ato mau torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum (2010, p.114).

Para Konrad (2014), Arendt analisa o mal enquanto a ausência de pensamento, relacionando-se à capacidade humana de distinguir o bem do mal. Eichmann respondeu por seus atos mecanizados, por suas condenáveis atitudes frente a um sistema que é capaz de explorar uma trivial conduta repetitiva em uma completa alienação, conseqüentemente, a banalidade do mal consiste na perda da capacidade de se analisar o próprio agir, de não conseguir se colocar no lugar do outro, praticando a empatia, e de não ter a dimensão do que representa o próprio ato.

De acordo com Siqueira (2011), com a criação da expressão banalidade do mal, Arendt buscou demonstrar o desmedido abismo observado entre as atrocidades cometidas por Eichmann e a superficialidade da capacidade reflexiva do agente responsável por tais atos desumanos com milhões de judeus durante a vigência do Terceiro *Reich*.

Entretanto, o autor reitera o próprio reconhecimento da filósofa, no que se refere à forma com que ela explorou o conceito de banalidade do mal ao expor sua afirmação, quando postula que “por traz da expressão (banalidade do mal) não procurei sustentar nenhuma tese ou doutrina, muito embora eu estivesse consciente de que ela se opunha à nossa tradição de pensamento literário, teológico ou filosófico, sobre o fenômeno do mal” (2011, p. 394).

Levando em consideração a aprofundada análise quanto à superficialidade, característica de Eichmann, Andrade (2010) destaca duas características que Arendt identifica na sociedade de massas, e que embasam o conceito de banalidade do mal: a superficialidade e a superfluidade.

Segundo o autor, para a pensadora alemã o mal se banaliza em decorrência do caráter superficial de seus agentes, conforme exemplifica Assy (2001) (apud ANDRADE, 2010, p.115) ao afirmar que “quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal”.

No que concerne à superfluidade humana, Arendt (1989) (apud ANDRADE, 2010) afirma tratar-se de um aspecto que decorre do caráter utilitário das sociedades de massa, pois quando em grande volume, as pessoas se tornam supérfluas e passam a reproduzir pensamentos, referentes à aspectos sociais, com vieses

utilitários, de modo que as tomadas de decisão concernentes aos aspectos políticos, sociais e econômicos passem a contribuir, implicitamente, com a reprodução dos sistemas totalitários que objetivam atribuir um caráter supérfluo às relações humanas.

Segundo Massaro (2014), cumprir e reproduzir ordens, sem refletir sobre elas previamente, faz do homem refém dos que as determinam e que lhes retiram a possibilidade de ver o mundo de maneira crítica, e de praticar a autocrítica sobre suas ações. Por isso, grande parte dos nazistas não se arrependeu das desumanidades que praticaram, em decorrência da não contestação da realidade em que viviam.

Em consonância com Massaro (2014), Giacoia Jr. (2011), postula que as teses de Arendt sobre a banalidade do mal

são um diagnóstico refinado dos riscos e perigos que a esterilização da autêntica personalidade, a atrofia da capacidade de julgar e o entorpecimento da relação pensante e dialógica entre Mim e Mim Mesmo, representa numa sociedade de massas como a nossa, em que consumo e bem-estar assumem o status de ideal de felicidade (p.177).

Arendt defendeu que a explicação do mal não partiria de uma mera fatalidade, mas, sim, se caracterizaria como uma “possibilidade da liberdade humana”, ao passo que a filósofa

levanta inúmeras questões, aponta caminhos de análise social e política no que diz respeito à essência dos regimes totalitários, à utilização da propaganda e do terror, e à própria natureza do sistema burocrático em que se apoiam, perguntando-se se a sua função é desumanizar os homens. Este julgamento transcende o acusado, remete-nos para a história moderna, para a natureza do homem e dos seus actos, sem esquecer que «sob condições de terror a maioria das pessoas obedece, mas algumas não», assim o escreve Hannah (CARVALHO, 2012, p.4).

Segundo Assy (2001) (apud XARÃO, 2017), Com a expressão banalidade do mal, Arendt pretendeu desvelar a manifestação de um mal que não demandava qualquer justificativa ou razão para ser concretizado. Por essa razão, a filósofa alemã não o considera como um mal radical, caracterizado por ódio, vingança, desprezo ou alguma motivação militar. Consequentemente, manifesta-se o risco eminente de sua propagação vertiginosa e devastadora, como uma gripe que assola um povo.

Ao associá-la a uma gripe contagiosa, Assy (2001, apud XARÃO, 2017, p.306) aborda a banalidade do mal afirmando que

as pessoas comuns possuem anticorpos na política, para ações justificadas com alguma razão de ser, mas são completamente desprotegidas contra

aquelas que se infiltram sem serem notadas, uma vez que parecem ser inofensivas. Trata-se da perpetração de um mal em que os motivos tornaram-se supérfluos. Sua manifestação ocupa um lugar que pertence ao trivial, como, no caso de Eichmann, o transporte de pessoas. O mal, porém, por si mesmo, nesse mesmo caso: o extermínio de judeus no final do destino jamais pode ser banal.

Massaro (2014, p.212) conclui que Hannah Arendt, ao desenvolver o conceito de banalidade do mal, levanta o questionamento quanto às consequências da obediência plena a um código de ética pré-estabelecido que pode resultar no acarretamento de maldades, em larga escala, sem precedentes. Entretanto, para evitar que barbáries, como as executadas pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, ocorram novamente “é preciso estimular o pensamento crítico do ser humano – independentemente do seu grau de intelectualidade e do cargo que ele ocupe, principalmente por meio da educação”.

2.3 O Mal Banal na Contemporaneidade

Mesmo que seja fonte de considerável interesse por estudiosos do pós-guerra, como também, de seus sobreviventes e respectivos familiares, desde o término da segunda guerra mundial, ainda se faz constante a busca por esclarecimentos, perante inúmeros questionamentos levantados quanto às origens sociais do mal que alimentou este conflito. Indagações, estas, que questionam, por exemplo, como fora possível

que milhares de cidadãos alemães comuns – produto daquilo que ele considerava a civilização mais avançada da Terra – puderam assassinar sistematicamente milhões de judeus, ciganos, homossexuais e deficientes mentais inocentes e indefesos nos campos de concentração? (BRYM et al., 2015, p.139).

Esses autores pontuam que, em geral, o senso comum sustenta o pressuposto de que a maldade, o sadismo e a loucura eram características inerentes aos nazistas, e que, por elas, eram levados a considerar a comunidade judaica, bem como os demais grupos indesejados pelo regime nacional socialista, como ameaças à existência do povo alemão, e que, portanto, deveriam ser exterminados a qualquer custo.

Entretanto, para Brym et al. (2015, p.139-140), na tentativa de responder questões pertinentes às origens sociais do mal é preciso analisar três fatores. São

eles: “As normas de solidariedade exigem conformidade”, “Estruturas de autoridade tendem a tornar as pessoas obedientes” e “Burocracias são estruturas de autoridade altamente eficientes”.

O primeiro fator, referente à conformidade das pessoas enquanto exigência para o cumprimento das normas de solidariedade se refere às ideias semelhantes entre si que são compartilhadas nas relações interpessoais visando à manutenção dessas interações. Considerando a significância de tais relações para o ser humano, eventualmente, a maior parte de seus esforços pode dirigir-se ao atendimento das normas de solidariedade, estabelecidas em suas relações pessoais, em detrimento da priorização da moralidade presente em suas ações (BRYM et al., 2015).

A lealdade profunda desenvolvida pelos nazistas, uns para com os outros, fez, talvez, com que sentissem que, caso não realizassem as tarefas a eles confiadas, poderiam causar decepção e insatisfação a todo o grupo. Diante disso, os crimes nazistas, de certo modo, foram alicerçados no anseio de promover a manutenção da moral, da solidariedade e da lealdade do grupo, mas, além disso, quem os cometeu, não o fizeram por serem homens maus, mas sim, por serem simplesmente comuns, como quaisquer outros sujeitos que se empenham na sustentação de seus laços de amizade e no serviço ao seu grupo, como a maioria das pessoas se propõem, diariamente, a fazer (BRYM et al., 2015).

Portanto, “é o poder das normas de solidariedade que nos ajuda, em parte, a compreender como os soldados são capazes de desempenhar muitas ações difíceis de aceitar” (BRYM et al., p. 139).

A obediência como produto da imersão em estruturas de autoridade é o segundo fator analisado por Brym et al. (2015). Entendem que o receio quanto às possibilidades de ridicularização, do ostracismo e das punições, de uma maneira geral, dificulta a desobediência dos subordinados às figuras de autoridade.

Milgram (1974, apud BRYM et al., 2015) realizou um experimento em que propôs aos envolvidos, administrarem choques a um homem preso a uma cadeira (ator) a cada pergunta que ele respondesse equivocadamente. Além disso, também foi sugerido que a voltagem dos choques fosse aumentada a cada resposta errada da vítima. Milgram buscava “tranquilizar” o sujeito experimental, dizendo que o homem que estava sendo punido ficaria bem e que o sucesso do experimento dependia de sua obediência, entretanto, o sujeito gozava de total liberdade para deixar a experiência a qualquer momento.

Os resultados dessa experiência apontam que 71% dos sujeitos administraram choques iguais ou superiores a 285 volts, embora possuíssem etiquetas que indicavam “choque intenso”, “choque extremamente intenso” e “perigo: choque severo”.

Este experimento mostra para tais pesquisadores que

tão logo sejamos colocados em uma estrutura de autoridade, tendemos a obedecer aqueles que detêm o poder. Acontece dessa forma mesmo que a estrutura de autoridade seja nova e artificial, mesmo que sejamos livres para deixarmos essa estrutura sem penalidade alguma e mesmo que pensemos que, permanecendo nela, estaremos provocando um sofrimento enorme a outro ser humano (BRYM et al., 2015, p.141).

Nessa linha, para os autores citados, as ações e omissões dos alemães durante a segunda guerra mundial tornam-se passíveis de compreensão, embora não mais perdoáveis.

O terceiro fator analisado, em busca da compreensão das origens sociais do mal, refere-se às estruturas burocráticas como estruturas de autoridades altamente eficientes.

Weber (1978) (apud BRYM et al., 2015, p. 141) define burocracia como “uma organização grande e impessoal, composta de muitas posições definidas e distribuídas em uma hierarquia”. Uma burocracia é composta por funcionários qualificados e assalariados, por regras, objetivos e procedimentos metódicos. Os funcionários estão sempre em busca de gerenciar a organização de maneira eficiente, isto é, atingindo seus objetivos com o menor custo possível.

O extermínio dos judeus e dos demais grupos indesejados era, claramente, o objetivo principal do regime nazista. Para conquistar esse objetivo, e de maneira mais eficiente possível, investia-se na divisão estratégica do trabalho, de modo que a maioria dos oficiais nazistas realizasse apenas uma “simples” função, como verificar o horário dos trens ou manter o suprimento de gás *Zyklon B*. O extermínio, de fato, dos prisioneiros dos campos de concentração não era presenciado, diretamente, ou poderia ser facilmente ignorado pelos oficiais, à medida que eles se concentrassem, unicamente, na execução de suas pequenas e triviais tarefas diárias. Deste modo, é possível perceber que a organização burocrática era mais “eficaz” no extermínio dos judeus, e dos demais grupos, do que a mera repugnância a eles, dissociada da administração de pessoas e da designação estratégica de suas tarefas (BRYM et al., 2015).

De modo geral, a irreflexão e a acriticidade adotadas pelos alemães durante a segunda guerra mundial foram incorporados em favor da manutenção de determinadas relações sociais, à medida que eles se encontravam imersos em organizações burocráticas; as quais dependem da obediência plena de seus subordinados para se sustentarem.

Os estudos sociais apresentados anteriormente, com base em BRYM et al. (2015), podem auxiliar na compreensão do processo de banalização do mal, observado na ausência de reflexão e criticidade nas ações individuais daqueles que instauraram, administraram, ou mesmo os que, meramente, simpatizaram com a grande máquina de extermínio judeu ou ainda, aqueles que se omitiram diante de tais atrocidades.

Entretanto, pode-se dizer que a adoção de posturas passivas, como a irreflexão e a acriticidade, como estratégias para promover o atendimento dos interesses socioeconômicos de determinado grupo social, em detrimento da valorização do ser humano, como um todo, permanece sendo uma estratégia utilizada pelo ser humano na atualidade, em situações e em níveis diversos.

O pensamento crítico torna o sujeito capaz de questionar sua realidade e, conseqüentemente, desenvolve o desejo de transformação e de libertação da opressão que explora a si próprio e a seus semelhantes. Entretanto, a ausência da reflexividade torna o sujeito um mero reprodutor de ações mecanizadas e um admirável cumpridor de ordens, assim como fora Eichmann, ao cumprir, impecavelmente, sua simples função: a de transportar os prisioneiros para os campos de concentração que certamente contribuiu com a consumação do holocausto (ARENDDT, 1999).

Entretanto, a banalidade do mal não está exclusivamente associada aos grandes acontecimentos históricos, como os vivenciados nas duas guerras mundiais, mas, principalmente, às pequenas atitudes cotidianas, que, à medida que ferem os valores humanos e, mesmo assim, permanecem julgadas como banais pelo indivíduo que não se propõe a mensurar as conseqüências que tais atitudes podem ocasionar para seus semelhantes, podem fazer com que as atrocidades vivenciadas no holocausto sejam reproduzidas na atualidade, porém, em uma nova roupagem.

A partir do momento em que é possível identificar a banalidade do mal como uma característica natural que permeia as ações cotidianas do ser humano, torna-se

possível compreender uma das essências da violência na sociedade contemporânea e as dimensões deste mal na sociedade, pois

ao relacionar o mal ao vazio reflexivo, Arendt aponta para uma possível compreensão da violência nas sociedades contemporâneas. Nessas sociedades, o mal realiza-se na banalidade, na injustiça e nas radicais práticas de violência contra apátridas, imigrantes, mulheres, desempregados, índios, negros, crianças, idosos e a natureza (AGUIAR, 2010, p.4).

Na atualidade, pode-se afirmar que o mal banal se revela tanto em atos explícitos de violência (em suas mais diversas formas), como também na negação dos direitos fundamentais da pessoa humana a determinados grupos sociais, em decorrência de divergências culturais, sociais, políticas ou econômicas (AGUIAR, 2004).

No que se refere à banalização da violência, “não há um só dia no Brasil em que não estejamos diante de situações violentas, sejam elas relatadas nos meios de comunicação, ou vivenciadas, diretamente, em nosso meio social” (NUNES, 2015, s/n).

De acordo com o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde (MS), no ano de 2016 houve 62.517 homicídios no Brasil. Esses dados apontam que, pela primeira vez na história, o país excedeu o parâmetro de trinta mortes por 100 mil habitantes, estabelecendo “uma mudança de patamar nesse indicador (na ordem de 60 mil a 65 mil casos por ano) e se distancia das 50 mil a 58 mil mortes, ocorridas entre 2008 e 2013” (BRASIL, 2018, p.20).

Esse índice crescente indica, além de uma certa naturalização do fenômeno, a urgência de ações comprometidas e concretas que podem ser promovidas pelas três esferas governamentais. Entretanto, os altos índices de violência, que colocam o Brasil em destaque na lista das nações mais violentas do planeta (BRASIL, 2018), deixam de ser um tema de relevância para a mídia, que só não supera a ineficácia e ineficiência dos órgãos responsáveis pela segurança pública e dos membros do sistema judicial brasileiro (NUNES, 2015).

Para Nunes (2015) é possível memorar diversas situações que causaram comoção nacional, em decorrência da gravidade dos fatos. Entretanto, diversas outras situações nem mesmo foram objeto de sondagem pelos veículos de comunicação. A omissão de ações do Estado brasileiro diante dos crescentes níveis de violência social

faz, deste fenômeno, “uma massa disforme e cinzenta a amortecer consciências” (s/n).

Consciências amortecidas por banalizarem a violência podem ser identificadas quando se recorda a tragédia ocorrida no Guarujá, em maio de 2014, quando a dona de casa Fabiane Maria de Jesus foi confundida com uma sequestradora de crianças, depois que um suposto “retrato falado”, parecido com Fabiane, foi divulgado na *internet* (SEPULVEDA, 2014).

A dona de casa foi linchada pelos moradores locais, com todas as agressões filmadas pelos participantes, que se defenderam, após a descoberta da inocência de Fabiana, dizendo que não havia um culpado pelo assassinado dela e que o linchamento era algo normal (SEPULVEDA, 2014).

Para a autora, este caso demonstra que, para os moradores do Guarujá, o ato de espancar outro ser humano, publicamente, até a morte não apresenta qualquer anormalidade sequer. Entretanto, essa concepção não está reduzida somente aos moradores do Guarujá, pois dados do Núcleo de Pesquisa sobre Violência da Universidade de São Paulo (USP) apontam que somente no ano de 2014 ocorreram mais de cinquenta linchamentos em todo o território brasileiro¹¹.

Em busca de explicações para a banalização da violência, como a presente em casos como o da dona Fabiane de Jesus, Morin (1984) (apud SEPULVEDA, 2014) pontua que a cultura de massa diverge das demais culturas, pelo fato de exteriorizar maciçamente a violência, por meio dos diversos veículos de comunicação.

Em consonância com o destacado por Morin, no que concerne à atenção ao contexto em que a violência se consolida, Lisboa (2007, p.74) reitera que “sem exceção, no centro de todos os casos de violência, quaisquer que eles sejam, onde e como sejam perpetrados, encontra-se um ser humano que a praticou”.

Entretanto, para Marx (apud CARVALHO et al., 2012, p.435), a violência se origina nas relações expressas pelo capital, assim como pela luta de classes e pela exploração da mão de obra assalariada.

¹¹ Além do caso de linchamento citado anteriormente, tantas outras situações semelhantes à esta se repetem pelo país, como o caso do homem torturado por seguranças de um supermercado na zona sul de São Paulo/SP. O rapaz, suspeito de furtar carnes do estabelecimento, foi vítima de diversos tipos de violência como humilhação verbal, choque e espancamento e que foram gravadas pelos próprios agressores (PORTAL G1, 2019). Também é possível identificar situações em que o mal passa a ocupar o lugar do comum e por isso torna-se banal ao analisar os casos anteriormente citados e outros semelhantes, como a morte do músico que teve o carro, em que estava com sua família, atingido por mais de oitenta tiros de fuzil em uma ação do Exército na Zona Oeste do Rio de Janeiro/RJ (PORTAL G1, 2019).

Assim como Marx, também considerando as relações econômicas como consideráveis influências na consolidação da violência social, Pinheiro, Poppovic e Kahn (1994), reiteram que a carência de mobilizações por parte do poder público, em benefício dos mais necessitados, é uma das principais causas de conflitos sociais e da violência. A DUDH adverte que os direitos humanos devem receber total proteção do império da lei, ou então, a “rebelião contra a opressão” será o último recurso ao alcance do ser humano.

Na contemporaneidade, a rebelião contra as injustiças sociais, em sua maioria, se expressa na violência endêmica, sendo raramente manifestada em movimentos organizados pela reivindicação de direitos, pois

a conjuntura mundial de recessão, desemprego estrutural e crescentes disparidades sociais contribuiu para a marginalização dos setores mais pobres e vulneráveis da população, não deixando-lhes nenhum espaço, a não ser o caminho da violência e das atividades ilegais (PINHEIRO, POPPOVIC; KAHN, 1994, p.195).

Além disso, os autores ainda destacam que pessoas oriundas das camadas populares passam a ser, não raramente, os alvos prediletos das autoridades governamentais quanto às formas de violação dos direitos humanos, tanto em regimes autoritários, quando nas democracias, pois

métodos ilegais, como a tortura e maus tratos nas delegacias de polícia e nas prisões, execuções extrajudiciais por justiceiros e esquadrões da morte, o assassinato de crianças e adolescentes de rua, violência rural, arbitrariedades do sistema judicial e impunidade generalizada são ainda práticas generalizadas que geram medo e insegurança nos setores indefesos da população, perpetuando o círculo vicioso da violência (PINHEIRO, POPPOVIC; KAHN, 1994, p.195).

Esse círculo vicioso fortalece-se cada vez mais ao passo que determinados setores da sociedade que deveriam “proteger” a população de injustiças sociais, do arbítrio dos agentes públicos e de outras expressões de violência tornam-se, inversamente, os responsáveis pela consolidação e perpetuação destes processos, como por exemplo no caso da menina Ágatha Félix, de oito anos, que morreu após ser baleada nas costas, por um tiro de fuzil, disparado por um policial militar, durante uma operação em uma comunidade no Rio de Janeiro RJ (FÁBIO, 2019).

O assassinato de Ágatha não se trata de um caso isolado, pois conforme dados apurados pela CPI – Violência contra jovens negros e pobres:

no Brasil, mais de um milhão de pessoas foram vítimas de assassinato entre 1980 e 2010. Os homicídios são a principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos, atingindo majoritariamente jovens negros do sexo masculino, baixa escolaridade, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos (BRASIL, 2015, p.13).

Diante das informações apresentadas anteriormente no que concerne ao crescente índice de homicídios de jovens (principalmente homens negros, de baixa escolaridade, moradores das periferias e áreas metropolitanas) Lima e Bueno (2019, s/n) abordam a “inépcia das nossas políticas públicas na área da segurança” destacando que

no reforço da estratégia de máximo enfrentamento que tem sido valorizada pelos discursos de políticos e autoridades públicas, os helicópteros transformados em plataformas de tiro também se fazem presentes em vários estados, incluindo Rio de Janeiro e Minas Gerais. Mas, com certeza, o que mais nos aproxima do cenário de *Apocalypse Now*¹² é a banalização da vida; a indiferença ética e moral com os níveis de violência que foram sendo naturalizados em nosso cotidiano.

Assim como em casos semelhantes ao ocorrido com dona Fabiana de Jesus e com a menina Ágatha Félix, em que o ato de espancar uma pessoa até a morte ou desferir tiros contra uma criança da periferia tornou-se algo banal, não resta dúvidas que sanar, ou ao menos, mitigar o problema da violência no Brasil é um grande desafio, pois

trata-se de uma complexa agenda da segurança pública, que deve envolver ações intersetoriais e integradas que incluam, além dos executivos, o Parlamento, a Justiça, o Ministério Público, a Defensoria e também a academia, as igrejas, os empresários e toda a sociedade civil organizada (IPEA; FBSP, 2018, p.21).

Diante deste cenário, é muito plausível relacionar o aumento da violência contra pobres e negros com determinações macrossociais, como desigualdades social e concentração de renda, mas ao se verificar o crescente aumento de tais ações policiais que, em nome do combate ao crime organizado, pouco se preocupa com a população de bem que habita tais regiões periféricas ou mesmo pouco se preocupa com crianças e pessoas indefesas e inofensivas, há que se indagar, também, até que ponto estes agentes públicos que planejam tais ações e àqueles que as executam não

¹² Os autores fazem referência aos 40 anos de lançamento do filme *Apocalypse Now* em que, segundo eles, seu cenário de insanidade social se assemelha com os desafios vivenciados pelo Brasil nas questões ligadas à área de segurança pública.

estariam sendo levados pela mesma lógica de Eichmann, o quanto essas práticas vão, progressivamente, sendo consideradas naturais tanto por seus idealizadores, quanto por seus praticantes e simpatizantes, conforme alertou Arendt (1999).

Por fim, e em face dos casos observados pode-se compreender que a banalização do mal na contemporaneidade, bem como a violação diária dos direitos humanos, principalmente dos menos favorecidos, deve ser enfrentada de modo realista, por meio de planejamentos e articulações que envolvam o comprometimento do poder público e da sociedade civil, pois se tais aspectos

não estiverem no centro das políticas governamentais, não forem compreendidas pelos responsáveis pelos meios de comunicação em massa e pela sociedade como um todo, não restarão valores humanos em pé diante banalidade do mal da nossa época (NUNES, 2015, s/n).

Portanto, um importante meio para promover o despertar crítico nas pessoas, levando-as a uma maior consciência de seus direitos e de seu “lugar no mundo”, pode ser a educação, forte agente na superação da banalidade do mal e para a garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, como veremos a seguir.

3 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

No terceiro e último capítulo deste trabalho será apresentada a estruturação da educação básica no Brasil, assim como algumas considerações pontuais sobre como o Ministério da Educação enfoca a formação do sujeito da aprendizagem.

Alguns dos documentos orientadores, assim como os normativos, que se referem às práticas pedagógicas da educação básica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), bem como o Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, de 2017, que visa à promoção da educação em direitos humanos no ensino superior, serão brevemente analisados ao longo deste capítulo.

Além disso, serão exploradas algumas das formas de promoção dos direitos humanos no ambiente escolar, de modo que a escola possa assumir seu papel enquanto emancipadora do sujeito, isto é, formadora de cidadãos críticos, autônomos e atuantes, de maneira consciente, em sua realidade local e na sociedade, de um modo geral, para transformá-las, tendo em vista os valores humanos e o bem comum.

3.1 Os Direitos Humanos e a Educação nas Perspectivas Legais

A Educação Básica, no Brasil, é obrigatória, gratuita e composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo estas entendidas como obrigação do Estado mediante a educação escolar pública (BRASIL, 1996).

No que se refere à formação do sujeito, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) “a educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2018, s/n)”.

Considerando a Educação Básica sob essa perspectiva legal, nota-se a consonância com o proposto por Cury quanto às suas abrangências sociais ao afirmar que “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar “ (CURY, 2008, p.294).

Embora conceituada legal e teoricamente como “caminho (...) para o exercício da cidadania”, assim como “um conceito mais do que inovador”, respectivamente pela legislação (BRASIL, 2019, s/n) e por Cury (2008, p.294), ainda assim a Educação Básica apresenta falhas pontuais em sua essência que, em grande parte, se referem ao empenho na formação de cidadãos capazes de participar da vida política, exclusivamente enquanto eleitores, além do propósito de capacitá-los para atender às demandas do mercado, ou seja, produzindo mão de obra qualificada para subsidiar a economia brasileira (GOLDEMBERG, 1993).

Em vista da superação dos aspectos aludidos, foram incorporados à situação educacional brasileira e seus atos regulamentadores, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) aspectos que se referem à inclusão dos direitos humanos na Educação Básica.

Assim, também se buscou, com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2007) resgatar e efetivar os princípios da dignidade humana ao longo da educação básica no país, por meio de Ações Programáticas.

Segundo Benevides (2007, p.1) a inserção dos direitos humanos na Educação é de extrema importância e deve basear-se em três pressupostos: permanência, continuidade e globalidade; mudança cultural e a promoção dos valores humanos, contribuindo, assim, para a

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

Enquanto propulsora do reconhecimento da importância do trabalho com os direitos humanos na Educação Básica, a LDB, Lei n. 9.394/96, estabelece os princípios legais que devem nortear os rumos da educação nacional, apontando diretrizes próprias para os estados, para as instituições de ensino e para os profissionais da educação (SILVA, 2013).

Associados aos princípios norteadores da Educação em direitos humanos propostos por Benevides, em 2014 adicionou-se à redação da LDB o parágrafo 9º do Artigo 26º que normatiza a inserção dos direitos humanos e dos demais temas transversais que devem compor os currículos, de tal maneira que:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996, s/n).

Somando forças às normatizações da LDB, em 2007, o Estado expressa seu compromisso com a efetivação dos direitos humanos e suas contribuições para a construção histórica da sociedade civil organizada, por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que agrega aspectos dos principais documentos internacionais, integrando necessidades sociais antigas e atuais que concernem à consolidação “da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz” (PNEDH, 2007, p. 11).

Os objetivos gerais do PNDEH, baseiam-se na educação para alcançá-los, desta maneira, ela passa a ser o meio para se atingir o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; o fortalecimento da ação conjunta do poder público e da sociedade civil, o comprometimento nacional e internacional com os direitos humanos; a exploração de sua transversalidade nas mais diversas instâncias sociais, ampliar as propostas do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH); a constituição de uma cultura de direitos humanos; a elaboração de programas e projetos na área; bem como estudos e pesquisas, criação e fortalecimento das instituições próprias, manutenção da proximidade com os Planos de Educação em Direitos Humanos (PEDH) estaduais e municipais, além da ampliação do acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

A educação em direitos humanos, a partir dos princípios norteadores e nas finalidades do PNEDH,

deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (2007, p.32).

Assim como a LDB, a BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as pessoas, reconhecendo,

deste modo, o componente social da educação, conforme prescrito no Art. 6º da Constituição Federal (CF) de 1988.

A BNCC proporciona às redes de ensino, subsídios educacionais, de cunho obrigatório, para a construção ou adaptação de seus currículos e propostas pedagógicas.

Desta maneira, a BNCC é vista como a referência nacional que define os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, com base no determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), assim como os Campos de Experiência a serem explorados, além de abordar as diversas áreas de conhecimento, abarcando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Para tanto, o documento normativo oportuniza meios, ao mesmo tempo em que estabelece as finalidades da Educação Básica em cada nível de ensino, de forma que, tais meios tratem-se dos currículos norteadores da prática pedagógica e dos temas transversais que, por ele, devem ser contemplados.

A BNCC estabelece que a Educação Básica deve ser provedora das aprendizagens essenciais nela estipuladas na BNCC, garantindo, aos educandos o desenvolvimento de 10 Competências gerais, que devem abranger, no aspecto pedagógico, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Por competências compreende-se

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Através do estabelecimento de competências, a BNCC promove uma aproximação com os direitos humanos na Educação Básica, alinhando-se à Agenda 2030 da ONU - que se pauta no desenvolvimento social, de maneira sustentável -, através do consentimento de que a educação deve ser a afirmação dos valores humanos e estimuladora de ações que colaborem para a transformação da sociedade, de maneira que ela valorize a pessoa humana, busque a igualdade social e que preze pela preservação da natureza.

Dentre as competências gerais da Educação Básica estabelecidas pela BNCC, destaca-se, no campo dos direitos humanos, a sétima Competência, pois ela visa capacitar os educandos, por meio da mobilização de conhecimento, habilidades e atitudes, a

argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Semelhante à sétima Competência, a nona Competência faz menção aos direitos humanos à medida que procura desenvolver, no aluno, a capacidade de

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.10).

A abordagem e a inserção, de fato, dos direitos humanos na Educação Básica são pontuadas constantemente no decorrer das propostas educacionais apresentadas pela BNCC. Entretanto, no que tange, especificamente, ao Ensino Fundamental, esse documento normativo em questão reconhece e expressa os objetivos que devem pautar o comprometimento da educação pública escolar que deve

propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2017, p.59).

Com base nas informações supracitadas é possível concluir que a inserção dos direitos humanos na Educação Básica, possui bases legais, expressas em documentos como: LDB, PNEDH e BNCC. Todos esses documentos referendam a necessidade da construção de uma sociedade mais justa e que promova a dignidade humana.

Os documentos de caráter normativo, como a LDB e a BNCC prescrevem o tratamento transversal das questões relacionadas aos direitos humanos. Essa abordagem se justifica pela amplitude do tema, que faz com que as áreas específicas do currículo sejam insuficientes para contemplá-los por inteiro.

Diferente da LDB e da BNCC, o PNEDH não possui caráter normativo, mas sim, orientador da inserção dos direitos humanos nas práticas educativas a partir de

Linhas Gerais de Ação e por meio de Ações Programáticas, compartilhando dos objetivos apresentados nos outros dois documentos no que se refere à promoção da dignidade humana.

Transpondo os horizontes da Educação Básica, o Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos é um documento de caráter orientador das práticas pedagógicas do ensino superior, cujo objetivo é a formação profissional aliada à formação humana do educando, para que ele “se reconheça como sujeito de direitos, assim como reconheça e respeite os direitos dos outros” (BRASIL, 2017, p.02).

Deste modo, o documento reconhece a importância do investimento em uma educação que priorize “o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, tanto para a formação do educando da educação básica, quanto para o educando de universidades, centros universitários, institutos e faculdades” (idem, p.2).

Pautando-se na liberdade das instituições de ensino superior aderirem ao pacto, o documento preconiza que o exercício do respeito, tolerância, promoção e valorização da diversidade tornem-se objetos de análise constante pelos membros da instituição e alicerces suas práticas pedagógicas, seus estudos e pesquisas, assim como os princípios que embasam os procedimentos de gestão e convivência.

3.2 A Educação Enquanto Promotora dos Direitos Humanos

Os direitos humanos não se resumem tão somente aos direitos sociais básicos dos indivíduos, isto é, às garantias que se referem “a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários” (DUDH, 1948, p.4), mas, principalmente, são expressões nítidas da necessidade da concretização de práticas quanto

à cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Deve ser um movimento de natureza permanente e continuada, que busca formar uma consciência coletiva para o exercício da solidariedade e da cidadania (BRASIL, 2015, p.3).

Em busca da legitimação do papel da escola enquanto promotora dos direitos humanos, por meio da formação de uma consciência coletiva para o exercício da

solidariedade e da cidadania, Zluhan e Raitz (2014) destacam que as vivências cotidianas da escola devem ser apresentadas

numa perspectiva crítica, para que crianças e adolescentes possam manter a esperança da solidariedade, da generosidade e da justiça social, com base em práticas diárias do meio escolar, pois se entende que não basta ensinar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é necessário vivenciá-los (2014, p. 32-33).

Entretanto, se faz necessário ressaltar que mudanças significativas nos contextos sociais, econômicos e culturais vêm ocorrendo, simultaneamente, em um curto espaço de tempo, trazendo grandes transformações na sociedade. Tais mudanças propiciam sentimentos de inquietude, diante da complexidade que permeiam as ações educativas pautadas numa educação integral (BRASIL, 2015).

Zluhan e Raitz (2014) reiteram que a escola contemporânea está imersa em um novo contexto social e lida com um novo tipo de aluno, que, constantemente está exposto às novidades tecnológicas, à cultura do consumo de massa e a situações corriqueiras abarrotadas de violência explícita. Estes e outros tantos aspectos refletem-se em seus modos de ser, compreender e relacionar-se com as pessoas e com o meio.

Tendo em vista o impacto das tecnologias, do consumo e da violência na formação do caráter do educando, é possível identificar outras mudanças (produtos da modernidade) que também interferem em seu desenvolvimento, tais como: “imediatismo, superficialidade das relações, excesso de tarefas, jornada de trabalho ampliada, entre outras” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.33).

As autoras reiteram que, cabe ao educador, destinar especial atenção a tais aspectos, ao delinear sua prática pedagógica, pois, a partir do momento em que ele se torna conhecedor da realidade sociocultural em que seu alunado está inserido, assim como suas contradições, conflitos, necessidades e desafios, o docente se torna capaz de identificar o elemento condutor de todo o processo educativo.

A partir dessa descoberta, as autoras destacam que deve ser desenvolvido o respeito à subjetividade do educando, tornando as relações interpessoais mais humanas e solidárias, viabilizando o trabalho coletivo em função dos interesses e das necessidades dos estudantes, pois não é possível educar em direitos humanos de maneira única e inflexível, ou ainda, na tentativa de se trabalhá-los de maneira uniforme diante das diversas realidades sociais brasileiras. Para ser democrática e

cidadã, a escola precisa transpor as fronteiras de seu trabalho que, por vezes, se reduz às amarras burocráticas das atividades de planejar, executar e avaliar os conteúdos curriculares, em detrimento do empenho em garantir o ensino e a prática diária dos valores humanos.

Pensando-se na eficácia do trabalho escolar voltado para a educação em direitos humanos, é pertinente considerar que um bom projeto com tais objetivos deve observar não apenas os valores universais voltados para a preservação da dignidade humana, mas, conjuntamente com isso, deve olhar a realidade social do entorno escolar no sentido de se identificar os problemas que ferem os direitos humanos e que merecem ser objeto de atenção no desenvolvimento do projeto.

Partindo da análise dessa inversão de valores que permeia o espaço escolar, considera-se que

a escola não pode ser somente considerada transmissora de conteúdos, mas, sobretudo, um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas, e, quando se fala na defesa, na efetivação e na universalização dos direitos humanos, precisa-se considerar os seres humanos/alunos como seres sociais, inseridos em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições para que eles se desenvolvam e venham a viver com dignidade e igualdade (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.34).

Quando o docente se propõe a contemplar o educando como um ser social historicamente determinado, se propõe a reconhecer sua inserção em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Segundo Nunes (2011),

no Brasil, em particular, essa diversidade é muito rica e é muito bom que seja assim. Entretanto, nosso sistema social ainda é gerador de muitas desigualdades, e o nosso sistema educacional acaba sendo reprodutor de estereótipos e disseminador de preconceitos que levam à discriminação. (p.41).

O autor pontua que o trabalho com o respeito às diferenças e práticas inclusivas, que integrem todo o alunado em uma convivência harmônica, deve ser diariamente desenvolvido no cotidiano escolar. Diante disso, o docente deve estar comprometido com uma educação que contribua para a desmistificação de concepções de superioridade ou inferioridade de gênero, raças, classes, ou etnias, ou seja, o educador deve se empenhar em promover uma “educação que substitua a discriminação pela conscientização” (NUNES, 2011, p.42). Desta forma, o papel do educador neste processo de superação da discriminação social, através da promoção da conscientização do educando, deve ser visto como fundamental para a

emancipação do sujeito, lembrando que, para Freire (1970, p.8) “ninguém se conscientiza sozinho, [...] pois a intersubjetivação das consciências é a progressiva conscientização, no homem, do ‘parentesco ontológico’ dos seres no ser”.

Entretanto, ao avaliar a importância do respeito e da promoção de práticas inclusivas no ambiente escolar, cabe salientar que não há nenhuma escola desprovida de conflitos e resistências, entretanto, não se deve consentir que esses problemas se transfigurem em comportamentos e atitudes marcados pela indisciplina, agressividade ou violência. Deste modo, é a partir da troca constante de experiências que os valores são construídos e reconstruídos e em que docentes e educandos se unem na busca pela compreensão do outro, prezando pelo desenvolvimento da autonomia, por meio do trabalho cooperativo, numa perspectiva de prevenção às violências (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.33).

Em consonância com o proposto pelas autoras, no que concerne ao desenvolvimento da autonomia, por intermédio do trabalho solidário, Nunes (2011) destaca a necessidade de que a cooperação e a solidariedade contemplem as práticas diárias de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois

quando crianças e jovens participam de atividades solidárias ligadas ao currículo, eles são alertados e orientados para a necessidade de uma maior participação social e constroem uma maior relação de convivência. Ademais, a motivação apresentada para atividades ligadas à cooperação e à fraternidade despertará no aluno a melhoria das habilidades relacionadas às mais diversas disciplinas (2011, p.39).

O autor também destaca que, agregadas às práticas solidárias e inclusivas em sala de aula, é preciso haver um constante incentivo ao diálogo, como meio para promover o bom convívio escolar e para proporcionar a negociação, de maneira pacífica, dos conflitos que surgem no cotidiano. O trabalho com o diálogo se faz necessário de maneira intra e interescolar, pois o ser humano é socialmente educado para a dominação, supremacia e confronto constante, sendo fundamental uma mudança cultural e uma maior utilização da linguagem de parceria, que fomente a confiança em si e no outro.

Associada ao trabalho constante com o diálogo, em que se objetiva a promoção de uma comunicação construtiva entre os educandos, a escola também deve se dedicar a pensar a realidade social de seus educandos, que, em grande parte, se encontra saturada de fragilidades que precisam ser levantadas, analisadas e refletidas, para que seja possível implementar projetos e programas que

estendam pontes entre as milhares de ilhas egocêntricas, que permitam visualizar para além da geografia individual. Contudo, esse ideal só será alcançado quando todos os agentes pedagógicos (escolas, igrejas, ONGs, Estado, empresas privadas, movimentos sociais, entre outros) forem capazes de pensar em uma pedagogia para os direitos humanos (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.39).

O *bullying* representa outro importante aspecto a ser tratado com especial atenção pela escola, em sua busca pela promoção dos direitos humanos, pois o mesmo possui estreita relação com a banalidade do mal.

Na atualidade, a recusa à diferença permanece sendo um desafio constante a ser enfrentado pela sociedade contemporânea. Neste contexto, Esteves (2015) analisa o *bullying*, enquanto um tipo específico de violência escolar, que é uma das mais claras expressões desse desafio social, imerso no âmbito escolar. Deste modo, a autora recorre às discussões de Arendt sobre a banalidade do mal, presumindo que elas podem contribuir para a articulação do “não reconhecimento da diferença, a violência e a intolerância que caracterizam as práticas do *bullying*” (ESTEVES, 2015, p. 91).

A autora pontua que o mal existente nas práticas de *bullying* é banal, pois não apresenta explicação convincente, não possui fundamentação relevante, não é ideológico, patológico, muito menos demoníaco. Entretanto, o mal banalizado nas práticas de *bullying* não o torna comum ou sem importância, pois “um ato mal torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade” (ANDRADE apud ESTEVES, 2015, p.99).

Esteves (2015) reitera que o *bullying* é um comportamento incomum, porém, assume o lugar de comum, que em geral é tratado pela escola e pela família como algo habitual, como uma mera brincadeira de criança. Tal percepção contribui para a consolidação e reprodução da banalização do mal presente no *bullying*, que não é uma atitude natural, mas sim, um comportamento banal.

Ao ocupar o lugar da normalidade, o mal oculta sua crueldade. Por isso, é possível analisar determinados casos de *bullying* que envolvem agressões físicas, por exemplo, desprovidas de justificativas plausíveis (embora nada legitime a violência física). Tais hostilidades tornam-se constantes, principalmente à medida que não há manifestações contrárias, banalizando o comportamento do *bullying*, possibilitando-lhe assumir o lugar da normalidade. Estas ações se agregam em um ciclo vicioso em

que a banalidade do mal oculta o horror que o *bullying* provoca em suas vítimas, agressores e testemunhas (ESTEVEVES, 2015).

A autora reitera que

buscar uma liderança, desejar ser popular e fazer o outro sofrer sem nenhum motivo precedente nos parece superficial para justificar agressões psicológicas e físicas [...]. A sensação que temos é que os agressores de *bullying*, apesar de terem consciência de suas atitudes são incapazes de refletir sobre as consequências mais profundas das mesmas. Trata-se de um mal que não apresenta causas justificáveis, um mal sem motivos, sem raízes e sem explicações contundentes (ESTEVEVES, 2015, p.100).

Embora Arendt (1999) tenha desenvolvido o conceito de banalidade do mal após construir suas considerações sobre o caso de Adolf Eichmann, Esteves (2015) acredita que Arendt direcionada os fundamentos de tal conceito a um caso isolado, pois, para Arendt (1999), Eichmann é um modelo “do homem de massa e, por isso mesmo, este tipo de ser humano precisa ser conhecido, pois ele surge nas sociedades contemporâneas, nas quais os seres humanos são supérfluos e superficiais” (ANDRADE, 2010, p. 20, apud ESTEVEVES, 2015, p.101).

Com base nas situações propostas, Esteves (2015) afirma que, não necessariamente os agressores de *bullying* apresentam a mesma personalidade de Eichmann, mas é possível analisar “até que ponto adolescentes numa escola de massas e numa sociedade de massas também pertencem a uma realidade social que vem naturalizando a violência, banalizando os valores, os julgamentos e, até mesmo, a política enquanto instrumento de organização da vida social” (2015, p.102).

Por fim, a autora considera que em uma sociedade de massas a escola não está alheia ou imune a esta realidade social. Realidade esta marcada por “sujeitos supérfluos e descartáveis, que perderam a capacidade de pensar e de refletir, ao passo que esses sujeitos podem se tornar vítimas e agentes do processo de banalização do mal, incluindo o ambiente escolar” (2015, p.102).

Tendo em vista os diversos aspectos pontuais comentados anteriormente, em que a escola pode concentrar suas ações em busca da efetivação de seu trabalho com os direitos humanos, também cabe analisar as possibilidades de desenvolver estes princípios, em âmbito escolar, de uma maneira mais ampla, partindo de uma análise das orientações gerais presentes no PNEHD à medida que o documento preconiza que a educação em direitos humanos seja promovida por intermédio da formação. Dessa maneira, o sistema educacional como um todo deve garantir

diretrizes para a construção de uma educação comprometida, diretamente, com os “princípios ético-político-pedagógicos da educação libertadora¹³, valores e atitudes que sejam construídos e vivenciados a partir desse conhecimento da realidade e ações que concretizem esse modo de ser na sociedade” (PINI, ADRIANO, 2011, p.21).

Para Freire (1997) (apud PINI, ADRIANO, 2011), a construção de relações sociais que sejam capazes de transformar a situação de opressão e desigualdades, que são geradoras de tantas violências, só se torna possível à medida que sejam desenvolvidos, no educando, saberes científicos, éticos, políticos e culturais que tenham como base os direitos humanos, de modo que tais saberes se transformem em estratégias de intervenção social.

Diante disso, se faz necessário destacar os meios que a escola deve adotar, em sua prática pedagógica, ao buscar a promoção dos direitos humanos na formação de seus educandos, pois

educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica a revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo... A sobrevivência do planeta Terra, nossa morada, depende da consciência socioambiental, e a formação da consciência depende da educação (GADOTTI, 2010 apud PINI; ADRIANO, 2011, p.25).

Estes pontos compõem os conteúdos a serem trabalhados pela educação em direitos humanos nos vários espaços educativos. Por ser política, a educação em direitos humanos é transformadora e o modo como cada pessoa opera na sociedade e se envolve com projetos coletivos, constitui os princípios de sua postura ética diante da vida (PINI; ADRIANO, 2011).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos manifesta-se como uma possibilidade de sociabilidade no mundo contemporâneo, uma vez que seus princípios rompem com a concepção de uma educação geral, ao construir espaços de diálogo, crítica, conflito e transformação social. Essa educação coloca-se como construtora de valores republicanos e se apresenta como canal de uma inovação na cultura política,

¹³ Para Freire (1970, p. 13) “a educação libertadora [...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente”.

ao passo “que reconhece os espaços de participação política como locus de socialização do poder”. Além disso, essa educação incentiva a cidadania por compreendê-la como um direito humano, além de alimentar-se da realidade, ser intencional, dialética e contraditória (PINI, ADRIANO, 2011, p.27).

As autoras destacam que o desafio para se educar em direitos humanos é o de superar a democracia liberal com a democracia social, em busca da promoção da participação social ativa, bem como da afirmação do ser humano enquanto sujeito “de sua história e protagonista de um tempo em que o desenvolvimento social não esteja em função do desenvolvimento econômico, mas sim, da afirmação do ser humano e da vida em toda a sua diversidade” (PINI, ADRIANO, 2011, p.27).

Portanto, as propostas pedagógicas orientadoras da cultura da paz, dentro e fora das escolas, do respeito e da equidade devem ser empreendidas de maneira inter e transdisciplinar, com o objetivo de integrar as disciplinas, de modo que possam associar tais valores ao cotidiano da sala de aula, conectados aos “objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada disciplina” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.42).

A escola exerce importante papel na garantia dos direitos humanos aos seus educandos, porém, sua atuação isolada tem alcance restrito. Deste modo, é preciso mobilizar outros serviços, além da escola, constituindo uma rede que assista os alunos e suas famílias no processo de garantia e proteção de seus direitos. Diante disso

promover a Cultura de Paz significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das mudanças almejadas, tais como: justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito aos direitos humanos, equilíbrio ecológico, participação democrática e liberdade política (BRASIL, 2015, p.19).

Ao promover a cultura da paz nas escolas, por meio da educação em direitos humanos, a educação interliga todos os ideais mencionados anteriormente em um único processo de transformação do indivíduo e do coletivo.

Entretanto, o desenvolvimento de uma educação pautada na promoção dos direitos humanos somente será possível à medida que essas mudanças sejam “incorporadas e vivenciadas por pessoas, famílias, escolas, unidade de saúde, mídia, comunidades, instituições públicas e privadas, organismos sociais, religiões e governos” (BRASIL, 2015, p. 19).

4 PESQUISA DE CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

Como forma de ilustrar um dos questionamentos que permeiam esta monografia, no que concerne à exploração das formas de atuação da educação enquanto promotora dos direitos humanos, buscou-se analisar projetos desenvolvidos por escolas de um município situado no interior de São Paulo - SP, voltados para a promoção dos direitos humanos no ambiente escolar, conforme preconizado por documentos oficiais, em especial pela LDB (art. 26, § 9º) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013), que estabelece que “os materiais didáticos e pedagógicos com que a escola trabalha devem trabalhar o desenvolvimento da formação de alunos voltada para o fortalecimento da concepção de respeito aos Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p.48).

A partir de uma sondagem inicial realizada em duas escolas municipais, as quais denominaremos Escola A e Escola B, foi possível identificar o desenvolvimento de projetos que trabalham a temática dos “valores humanos” com os alunos, por meio de atividades diárias que buscam, entre outros aspectos, desenvolver o respeito e a empatia entre os alunos, aliado à participação de suas famílias nesse processo.

O conhecimento da existência desses projetos possibilitou que se realizassem dois estudos de casos¹⁴ que buscam exemplificar como algumas escolas desenvolvem projetos dessa natureza, quais os resultados obtidos, quais as dificuldades encontradas, e, principalmente, investigar se nessas experiências há como identificar relação com os direitos humanos, tomando-se como parâmetro as concepções estabelecidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012).

A pesquisa se desenvolveu por meio de entrevistas semiestruturadas e reuniões com membros da gestão escolar e professoras das escolas pesquisadas, além de questionários às mesmas, abordando questões pontuais sobre os objetivos e estrutura dos projetos assim como sobre suas experiências práticas.

¹⁴ Ludke e André (1986, p.17,21) definem estudo de caso como “o estudo de um caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

4.1 Escola A – Projeto “Educação em Valores Humanos”

O projeto “Educação em Valores Humanos” foi implementado pelo então diretor¹⁵ da instituição no início de sua gestão, no ano de 2010, e, desde então, o programa permanece em vigência. Segundo consta em material disponível na escola, o programa foi inicialmente desenvolvido pelo educador indiano Sri Sathya Sai Baba, e vem sendo adaptado e implementado por escolas de diversos países.

Trata-se de uma escola municipal que atende os anos iniciais do ensino fundamental, localizada na região central de um município situado no interior de São Paulo/SP, que, apesar de inserida no centro da cidade, atende alunos de todos os bairros, incluindo os da zona rural e de cidades próximas, segundo dados contidos em sua proposta pedagógica.

Embora o projeto tenha sido implantando em 2010, quando as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ainda não estavam em vigor (isso só ocorreu em 2012), e a LDB ter incluído o assunto somente em 2017, está se considerando, nessa investigação, que ao longo dos anos as escolas vão adequando seus projetos pedagógicos às demandas legais emergentes.

Segundo dados apurados no corpo do projeto “Educação em Valores Humanos”, seu princípio básico consiste na “edificação do caráter do aluno, através de reflexões, estudos, exercícios e prática dos valores humanos, visando fortalecer as vivências reflexivas com os alunos, e com todos os atores da escola, com o propósito de levá-los a reflexão de suas ações”.

O funcionamento do projeto consiste numa sequência de ações diárias a serem aplicadas em sala de aula, sendo requisitada a participação das famílias, uma vez por semana, por meio da reflexão, em conjunto com a criança, de frases e textos que são enviados pela professora em um caderno destinado exclusivamente, ao desenvolvimento de tais atividades.

O projeto vigorou, até o ano de 2018, sendo que no ano de 2019, conforme pontuado pela coordenadora pedagógica, houve uma solicitação conjunta do corpo docente para que houvesse alterações na forma com que o projeto vinha sendo

¹⁵ Verificou-se, através de entrevista estruturada, que a proximidade do então diretor da Escola A com os pilares do projeto “Educação em Valores Humanos” foi impulsionada a partir de suas capacitações na área de Valores Humanos, ocorridas, em especial, pelo Instituto Sathya Sai de Educação em Valores do Brasil.

desenvolvido. Entretanto, não ficou claro se essa solicitação ocorreu de modo informal ou se essa revisão já estava prevista no próprio projeto pedagógico da escola.

Segundo declarações de uma professora entrevistada, o projeto, como vinha sendo desenvolvido desde 2010, possuía um formato único, sendo, portanto, aplicado nos mesmos moldes, em todas as séries. Deste modo, infere-se que o aluno que ingressasse na escola no primeiro ano e nela permanecesse até o quinto, teria vivenciado por cinco vezes as mesmas dinâmicas, debatido os mesmos textos e refletido as mesmas frases. Isso foi visto como um ponto problemático pela professora.

Assim, em decorrência da demanda por adaptações no escopo do projeto, a partir de 2019 seu exercício passou a ocorrer de modo mais independente, isto é, desobrigando as professoras da execução diária de suas atividades pré-estabelecidas.

A partir de então, a coordenadora pedagógica seleciona vídeos que tratem dos valores humanos e os compartilha com as professoras para que trabalhem com os alunos nas situações que julgarem adequadas, não mais o fazendo diariamente, por meio de atividades sistemáticas, como ocorria anteriormente. Embora não tenha sido explicitado, aparentemente o projeto ficou mais independente dos fundamentos iniciais baseados nas concepções do educador indiano Sri Sathya Sai Baba.

Com base nos relatos da professora entrevistada e que, aparentemente, é a professora que trabalha o projeto com mais afinco, constatou-se o empenho dessa professora que, diariamente propõe frases, textos, músicas e dinâmicas visando à reflexão de mensagens que os materiais apresentam, e tais propostas resultam em comentários e conclusões registradas pelo aluno em um caderno próprio para o “Projeto Valores”. Os temas das atividades diárias se concentram, por exemplo, na prevenção ao *bullying*, na conscientização da importância de colocar em prática valores como o respeito e a empatia, dentre outros valores trabalhados com os alunos.

Textos¹⁶ como “Menino Azul”, de Paulo Riani Costa, que propõe uma reflexão ao leitor sobre como mudanças coletivas podem partir de atitudes individuais; “Gratidão”, de Fenix Faustine, que aborda a importância do cuidado com o outro e “*Bullying*”, de Daniela Diana, que apresenta as características e consequências do *bullying*, assim como os tipos e perfis dos agressores, são exemplos das obras

¹⁶ A maioria dos textos utilizados pela professora entrevistada são selecionados de maneira independente, enquanto os demais são provenientes do projeto “Educação em Valores Humanos” e permanecem sendo utilizados pela mesma.

apresentadas em sala, pela professora, em sala com o propósito de trabalhar os valores humanos com seus alunos.

Embora o trabalho com o projeto permaneça integrado às disciplinas regulares, segundo a professora, depois que o projeto passou a proporcionar uma maior liberdade de atuação às professoras, poucas delas continuam colocando-o em prática ou o fazendo com a dedicação necessária, indicando, assim, que talvez falte um trabalho mais forte no sentido de se discutir o projeto no contexto da proposta pedagógica da escola e amarrar melhor seu papel e o comprometimento dos professores.

Quanto aos resultados do projeto a professora afirma que os conflitos diminuíram consideravelmente na escola após a implementação do projeto, em 2010 e que, particularmente, em sua classe, houve uma diminuição do uso de palavrões entre os alunos, bem como da ocorrência de demais ofensas verbais ou agressões físicas. Por fim, a professora destaca que as famílias também são envolvidas nas atividades do projeto, por meio de propostas que as aproximam das crianças a partir de leituras e reflexões conjuntas sobre os textos encaminhados pela professora. Nas reuniões de pais e mestres, as famílias pontuam que o comportamento das crianças apresentou melhoras no que se refere ao respeito aos mais velhos, aos hábitos alimentares e cuidados com o meio ambiente, conforme relatado pela professora.

A partir do estudo de caso que analisou o projeto “Educação em Valores Humanos” identifica-se que o programa, em sua essência, é muito interessante no sentido de educar para valores humanos universais, e muitas vezes de cunho existencial, mas que não é possível observar um vínculo mais forte com os objetivos sociais que consideram que grande parte do desrespeito à dignidade humana possui raízes sociais e políticas, conforme se infere do texto e documentos relacionados às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013). De qualquer forma tal constatação é compreensível em face de a obrigatoriedade de se trabalhar com educação para direitos humanos ainda ser uma exigência legal recente, embora venha sendo debatida há algum tempo, portanto, possivelmente as escolas ainda não tenham se preparado devidamente para tanto. Mas trata-se de uma hipótese que requer maiores estudos em pesquisas posteriores.

Pela linha de análise ao se investigar o material usado no projeto, é possível observar, um foco maior nas questões atitudinais de valores, e muito pouco, ou quase nada, em relação aos aspectos sociais, já que, segundo informações contidas no

corpo do projeto, preza pela edificação do caráter do aluno, para que ele se torne capaz de refletir criticamente sobre suas ações, visando à construção de uma sociedade mais íntegra, justa e feliz.

Esse processo se dá por meio do trabalho conjunto entre os alunos e suas famílias, com os quais são desenvolvidos os pilares de sustação do programa, que consistem nos valores da paz, da verdade, da retidão, do amor e da não-violência e com foco na transformação do indivíduo, visto como um ser universal e não como um sujeito socialmente e historicamente determinado em uma realidade própria, a brasileira.

Foi possível observar que, no momento em que o projeto tornou-se facultativo, ele deixou de ter a adesão de todo o corpo docente. Talvez coubesse uma ação mais contundente da gestão escolar no sentido de promover uma reflexão mais aprofundada em relação ao projeto pedagógico da escola e a oportunidade de adequar o projeto às novas diretrizes de educação em direitos humanos. Ou mesmo de levar a discussão para os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de modo a conscientizar os professores da importância do exercício deste trabalho, mesmo que de forma autônoma, e que o mesmo não deveria sucumbir em detrimento da aplicação dos conteúdos curriculares ou mesmo pela considerável demanda de atribuições burocráticas que permeiam o trabalho do professor, como o preenchimento de diários de classe, elaboração de relatórios dos alunos, planejamento de aula, dentre outras atribuições que requerem tempo e dedicação do profissional.

4.2 Escola B – Projeto “Valores” e projeto “Na raiz”

Segundo pesquisas realizadas por meio de entrevistas com a supervisora pedagógica de educação infantil e 1º ano, com a assistente social e com uma das orientadoras educacionais do Projeto Social¹⁷, pode-se colher relatos de resultados positivos da aplicação do projeto “Valores” e do projeto “Na Raiz”, na formação humana dos alunos e de suas famílias.

Observou-se que o projeto “Valores” nasceu da necessidade de se trabalhar os valores humanos diante da ocorrência frequente de agressões físicas, ofensas morais

¹⁷ Trata-se de um projeto cujo nome completo está sendo omitido em razão de se preservar a identidade da escola pesquisada.

e conflitos emocionais entre os alunos participantes do Projeto Social desenvolvido pela escola.

Inicialmente o projeto foi proposto pela então agente de pastoral¹⁸, entretanto, ele somente foi colocado em prática, a posteriori, pelas orientadoras educacionais que também foram responsáveis pelo seu gradativo aprimoramento.

Antes de dar prosseguimento à reflexão, é importante caracterizar a escola. Trata-se de uma unidade escolar filantrópica, ligada à uma ordem religiosa, que, embora localizada próxima à região central da cidade, tem seu público composto por alunos de vários bairros do município, que ingressam na instituição mediante rígida análise seletiva, baseada na renda familiar.

O Projeto Social vem sendo praticado pela escola desde 2010 e, atualmente, tem suas atividades realizadas nas dependências da própria instituição. Seu objetivo é atender, no contra turno, crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, oriundas de diversos bairros da cidade, em sua maioria de regiões periféricas, por meio de iniciativas isentas de qualquer custo às famílias.

No decorrer das atividades realizadas, diariamente, no Projeto Social, que inclui espaços para a realização das tarefas escolares, contato com a informática, atividades lúdicas em inglês, recreação, contato com a natureza, artes, dentre outras ações, foi relatado por uma das orientadoras educacionais entrevistadas, que se verificou um crescente número de desentendimentos entre as crianças¹⁹ as quais utilizavam da violência física e psicológica, umas com as outras, como recurso para se resolver problemas.

A partir da observação dessas situações, as orientadoras educacionais iniciaram o projeto “Valores”, no ano de 2013, visando trabalhar a formação humana do aluno, como o objetivo de favorecer seu crescimento ético, humano, emocional e social.

Trabalhou-se, inicialmente, no projeto “Valores”, o processo de reflexão das ações individuais com as crianças, pois, segundo a orientadora educacional entrevistada, muitas delas não conseguiam compreender seus sentimentos, muito menos lidar com eles. Consequentemente, eles os externalizavam de maneira errônea, utilizando-se da agressão física e verbal para tanto.

¹⁸ A agente de pastoral citada é graduada em pedagogia e pós-graduada em ensino religioso.

¹⁹ O Projeto Social atende alunos de faixa etária entre 05 e 11 anos, estes são reunidos em uma única turma, portanto, multisseriada.

Para desconstruir essa concepção que as crianças traziam consigo para a resolução de problemas, as orientadoras educacionais passaram a adotar uma metodologia voltada para a nomeação dos diversos sentimentos, para que os alunos passassem a reconhecê-los em si e no outro e para que fossem capazes de expressá-los de maneira positiva. Ao explanar sobre justiça, por exemplo, elas precisavam, primeiramente, abordar um conceito oposto e exemplificar (aludindo a situações práticas) sua atuação utilizando-se, neste caso, do conceito de injustiça, que apresentava melhor compreensão por parte das crianças do que o próprio conceito de justiça. Assim também ocorria para tratar de aspectos como respeito, afeto, ciúmes, entre outros.

Após o trabalho de identificação e internalização do significado dos sentimentos com as crianças, passaram a ser realizadas algumas assembleias para debater as desavenças que ocorriam no dia a dia do Projeto Social. A partir de então, os próprios alunos, mediados pelas orientadoras educacionais, passaram a discutir como determinados casos seriam tratados e o que precisaria ser evitado para que se mantivesse um convívio saudável naquele ambiente, culminando na criação de um conjunto de regras próprias do Projeto Social.

As regras que passaram a nortear as atividades do Projeto Social eram organizadas em artigos que também apresentavam as consequências atribuídas a possíveis infrações. Além disso, todos os alunos assinavam uma ata demonstrando consentimento com as normas estabelecidas pela turma.

Quando alguém infringia as regras estabelecidas pelo grupo as próprias crianças orientavam o aluno desobediente sobre os combinados que haviam sido feitos, em qual artigo estava a norma que foi infringida e qual seria a consequência daquele ato.

Em decorrência do estabelecimento das regras do Projeto Social, sempre que os alunos recorriam às orientadoras educacionais para solucionar algum problema, elas os aconselhavam a tentarem resolvê-lo entre si e se caso precisassem de uma ajuda externa eles poderiam solicitá-la a qualquer outro membro do grupo e não, necessariamente, às orientadoras, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento da independência das crianças, na resolução de seus problemas.

O diálogo é um dos aspectos que são constantemente trabalhados no Projeto Social. Por meio, dele criou-se um Plenário em que os próprios alunos levantam e debatem determinados conflitos que surgem no cotidiano escolar e, de maneira

consensual, constroem uma solução para elucidar as desavenças. Nesse momento, as orientadoras educacionais assumem, unicamente, o papel de mediadoras do diálogo, pois as decisões tomadas são resultantes do diálogo conjunto da turma.

A estruturação do Plenário e a internalização de sua importância pelas crianças exigiu tempo e dedicação das orientadoras educacionais e da equipe gestora. Ações como levar os alunos para assistirem às atividades da câmara municipal, assim como trazer, ao projeto, profissionais da área de advocacia, por exemplo, são algumas das ações que contribuíram, positivamente, para a formação do Plenário como se encontra hoje no Projeto Social.

De acordo com relato da assistente social da escola, a criação do Plenário surgiu diante da busca pelo desenvolvimento da independência, da autonomia e da responsabilidade que se estima que as crianças tenham sobre si e sobre o outro, para agir nas mais diversas situações cotidianas.

As integrantes da equipe entrevistada ressaltam que os resultados do projeto “Valores” são um produto de anos de trabalho, visto que, isso só se torna possível, pois grande parte das crianças que ingressam no Projeto Social, com a idade mínima permitida de 05 anos, podem permanecer nele até os 11 anos, mediante a verificação constante de seu enquadre nos critérios econômicos de permanência no Projeto Social. Deste modo, ao longo dos seis anos de permanência no Projeto Social, as crianças internalizam, intensamente, tais valores e passam a praticá-los de maneira natural, uns com os outros.

Quando questionada quanto ao procedimento a ser realizado diante do ingresso de uma nova criança no Projeto Social, a orientadora educacional entrevistada afirma que a adaptação ao ambiente, às práticas e aos valores vividos pelo grupo é um momento de muita complexidade e que exige a união e compreensão de todo o grupo visando à inserção do novo aluno, pois caso não haja essa união dos alunos, e comprometimento em preservar os valores do grupo, uma criança que vem de fora pode desestabilizar o trabalho realizado com todas as demais, a partir da prática de valores que não condizem com os exercidos pelos veteranos do Projeto Social.

A orientadora educacional entrevistada ressalta a prática anteriormente exercida pelos alunos do Projeto Social de se realizar uma divisão de tarefas tendo em vista a manutenção da limpeza e organização dos espaços utilizados pelas crianças.

Desde sua criação, até o ano de 2018²⁰, as atividades do Projeto Social ocorriam em um espaço próprio, cedido por outra instituição, onde haviam sido estabelecidas tarefas diárias a serem realizadas pelos próprios alunos, como recolher o lixo do chão, verificar a organização dos materiais das salas, checar a organização dos banheiros, etc. Semanalmente as tarefas eram redistribuídas entre os alunos, de modo que, ao longo do mês, todos teriam realizado as diversas tarefas, sempre zelando pela organização e limpeza dos espaços, pois foram eles mesmos que haviam se dedicado pela sua preservação.

As profissionais entrevistadas relatam que a cultura de cuidado com o ambiente que se criou no Projeto Social despertou, nas crianças, um sentimento de pertencimento àquele espaço, em decorrência do cuidado diário com o meio.

A supervisora pedagógica de educação infantil e 1º ano destaca que praticamente, não havia mais conflitos entre os alunos do Projeto Social, pois eles deixaram de considerar pequenas questões, como fofocas, por exemplo, como sendo conflitos graves e, quando esses surgiam, eram discutidos e resolvidos em Plenário.

Embora o projeto “Valores” viesse apresentando resultados positivos, as orientadoras educacionais perceberam que quando as crianças retornavam do final de semana ou de um feriado prolongado, elas chegavam ao Projeto Social por vezes aborrecidas e tristes, supostamente pelas desavenças que teriam vivenciado com seus familiares nesses períodos, de modo que, as orientadoras educacionais identificaram a necessidade de expandir o trabalho com os valores humanos às famílias dos alunos.

No Projeto Social as crianças aprenderiam a lidar com os conflitos que surgiam entre elas, entretanto, grande parte das famílias não estava acostumada a lidar com problemas e conflitos através do diálogo (como já era de costume das crianças, dentro do Projeto Social).

As orientadoras educacionais, juntamente com a equipe gestora, questionaram-se sobre como seria possível trabalhar atitudes de respeito com as crianças, se elas não as vivenciavam em seus lares. A partir de então, a equipe do Projeto Social passou a compreender que, muitas vezes, às famílias não foram oportunizadas vivências de promoção dos valores humanos, como vêm sendo

²⁰ A partir de 2019 as atividades do Projeto Social passaram a ser desenvolvidas nas dependências da própria escola em decorrência do término da vigência do contrato que concedia o uso do espaço de uma instituição local para as atividades do Projeto Social.

propiciadas aos seus filhos. Parte das famílias trazia consigo a cultura da agressão física e da ofensa moral como meios para se educar. Diante disso, muitas crianças agrediam fisicamente umas às outras, justificando que essa era a forma adotada por suas famílias para a resolução de problemas.

Tendo em vista essa problemática de se vivenciar, em casa, o que já havia sido naturalizado na convivência com os colegas do Projeto Social, as orientadoras educacionais tiveram a iniciativa de desenvolver o projeto “Na Raiz”, no segundo semestre de 2017, com o objetivo de envolver as famílias dos alunos no processo de desenvolvimento dos valores humanos, em suas relações corriqueiras.

O projeto “Na Raiz” expandiu a atuação do projeto “Valores” às famílias, envolvendo-as no processo de ensino e aprendizagem, por meio do debate de questões que abordassem formas diferenciadas de conduzir a educação das crianças, desmistificando a crença de que as agressões físicas e verbais seriam a melhor opção para isso. Além disso, trabalhou-se a questão do reconhecimento de culpa por parte das famílias, convidadas a perceber que não é somente a criança que está propícia a cometer erros, mas também os adultos e estes também têm o dever de buscar a reconciliação com as crianças, após a ocorrência de possíveis desentendimentos.

Inicialmente, o projeto “Na Raiz” se desenvolveu em cinco encontros mensais (posteriormente reduzido a quatro encontros) de 2h de duração cada, atendendo, a princípio, somente algumas famílias, as quais tiveram uma necessidade emergencial identificada pelas orientadoras educacionais, juntamente com a equipe gestora.

Nesses encontros, as famílias eram convidadas a refletir sobre vários aspectos pertinentes à educação familiar e escolar, como a divergência da educação recebida por elas da que elas precisam destinar às suas crianças, levando em consideração as novas demandas da atualidade, que são diretamente influenciadas, por exemplo, pela presença constante da tecnologia no dia a dia das crianças. Além disso, também se abordou a importância de se desenvolver uma postura educacional ponderada, isto é, que não seja muito permissiva ou demasiadamente rígida, por parte da família, buscando um modelo mais equilibrado.

O projeto “Na Raiz” proporcionou a reflexão, às famílias, sobre determinados conceitos, principalmente no que tange ao uso da punição física como forma de educar, conscientizando-as de que, em geral, as crianças não são malcomportadas, mas sim, inexperientes, no sentido de não compreenderem qual seria a maneira adequada de se obter o que desejam, tentando fazê-lo a qualquer custo.

Diante disso, no projeto “Na Raiz”, são apresentadas às famílias, algumas possibilidades que elas podem colocar em prática na mediação de conflitos, além da apresentação de dicas de como devem atuar, para melhorar a relação entre os familiares, de uma maneira geral, sendo solicitado às famílias que procurem colocar tais ensinamentos em prática e, nos encontros seguintes, compartilhem com as demais como foram as experiências em suas casas.

Diante dos resultados alcançados com o desenvolvimento de ambos os projetos, que possuíam atuação restrita ao Projeto Social, a escola passou a incorporá-los às suas atividades pedagógicas.

Atualmente, na escola, o projeto “Valores” vem sendo desenvolvido nas aulas de ensino religioso, juntamente com um departamento ligado à ordem religiosa. Mensalmente é trabalhado determinado valor com os alunos, por meio de dinâmicas, vídeos e reflexões. O tema da Campanha da Fraternidade 2019, “Fraternidade e Políticas Públicas”, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também foram temas de trabalho incorporados ao projeto durante o ano letivo.

Na semana de planejamento, que antecede o início do ano letivo, é realizado um alinhamento dos valores que serão trabalhados durante o ano, com os alunos. Entretanto, as dinâmicas e atividades a serem praticadas em sala de aula são desenvolvidas, individualmente, pelas professoras e encaminhadas para análise da supervisão.

Já o projeto “Na Raiz” permanece sendo desenvolvido com as famílias dos alunos, durante as reuniões de pais, trimestralmente, mas, para que isso seja possível, nos momentos de HTPC as orientadoras educacionais promovem formações às professoras para que elas possam desenvolver o projeto com as famílias.

A partir da análise dos projetos desenvolvidos pela Escola B é possível observar que a atenção da então agente de pastoral, e das orientadoras educacionais, foram de extrema importância para desenvolver ações visando à mitigação problemas e conflitos que ocorriam no dia a dia do Projeto Social.

Esse olhar atento das mediadoras transpôs os horizontes do Projeto Social, passando a atender, além dos alunos, também suas famílias, para as quais foi desenvolvido um projeto próprio, visando o trabalho com os valores humanos em suas relações.

Identifica-se uma preocupação social no trabalho exercido pelas orientadoras educacionais em ambos os projetos, diante da identificação de conflitos que permeiam

a realidade das crianças e de suas famílias, o que culminou no desenvolvimento da cultura de constantes debates e resolução dialógica de tais conflitos, que são reconhecidamente influenciados pelos contrastes de realidades sociais, culturais e econômicas nas quais se encontram as crianças e suas famílias.

Cabe ressaltar que os dados de pesquisas apontaram que o apoio da gestão escolar foi fundamental para o bom desempenho dos projetos, tendo em vista sua participação constante nas atividades, o que acarretou uma expressiva proximidade com o mesmo e reconhecimento do trabalho exercido pelas orientadoras educacionais.

Conforme relatos, a adesão da gestão escolar aos projetos se deu de tal forma que ambos os projetos deixaram de se restringir a um público composto por apenas 27 alunos (integrantes pelo Projeto Social) e suas famílias, e se expandiu a toda a escola, passando a atender uma média de 270 alunos e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade experimentada pelas nações nas últimas décadas, principalmente por conta do crescimento dos movimentos marcados pelo ultranacionalismo, pela xenofobia e por outras formas de intolerâncias, em que a violação dos direitos humanos se faz presente nas mais diversas instâncias sociais, considerou-se neste trabalho, a necessidade de se retomar estudos que tratam deste cenário, retomando contribuições relevantes como, por exemplo, a análise do conceito de banalidade do mal desenvolvido por Hannah Arendt (1999) com base em suas experiências vivenciadas em meados da década de 1960. Entende-se que embora passados mais de meio século da apresentação desse importante conceito, os estudos de Arendt são de grande valia, quando se pretende analisar a naturalização do mal que devasta a sociedade, numa amplitude global.

Com base nos pressupostos de que o mal não é uma atitude comum do ser humano, considera-se que ele se torna banal quando assume o lugar do comum e, que, conseqüentemente, passa a ser considerado natural tanto por seus idealizadores, quanto por seus praticantes e simpatizantes (ARENDR, 1999).

Freire (1997) (apud PINI, ADRIANO, 2011), enfatiza que, como consequência da banalização do mal, a violência, em suas mais diversas faces, tem se tornado crescente na atualidade, à medida em que toda sorte de opressão às minorias e de práticas que acentuam as desigualdades sociais ainda permanecem muito desvinculadas ou distanciadas das pautas que regem o debate por mudanças a partir da ação do poder público. Os movimentos favoráveis a essas transformações ainda são minoritários ou insuficientes para alterar o cenário, ainda que conquistas tenham sido alcançadas nas últimas décadas do século XX.

Na tentativa de mitigar as várias formas de banalização do mal na atualidade, expressas em práticas “naturalizadas” de violência, considera-se que à intensificação do investimento em uma educação emancipadora do sujeito, uma educação que o ajude a melhorar sua capacidade de refletir sobre suas próprias ações, bem como de analisar, interpretar e intervir criticamente em sua realidade, principalmente ao tomar consciência da violação de seus direitos, é sem dúvida, um importante alternativa de resistência.

Nesse contexto, a promoção de uma educação em direitos humanos permanece repleta de desafios a serem superados, não somente pela escola, mas

também pela sociedade como um todo; desafios esses que envolvem a todos, “pessoas, famílias, escolas, unidade de saúde, mídia, comunidades, instituições públicas e privadas, organismos sociais, religiões e governos” (BRASIL, 2015, p. 19).

Entretanto, ainda no que se refere à escola, espera-se que ela transponha as barreiras que limitam seu trabalho educativo às amarras do planejar, executar e avaliar conteúdos curriculares tratados como algo alheio e distante da realidade social. Tal mudança deve ocorrer através da construção de espaços permanentes de diálogos, críticas, embates democráticos e de fomento à transformação social, motivados, principalmente, pelo incentivo ao desenvolvimento da consciência cidadã e da autonomia dos educandos, de modo a se esperar que eles se tornem conhecedores e constantes reivindicadores de seus direitos (PINI, ADRIANO, 2011). Uma perspectiva não muito diferente do que já propunha Paulo Freire, quando afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, valorizando, assim, o papel político da educação, no sentido de contribuir para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Com o objetivo de analisar o papel de uma educação voltada para os direitos humanos em um cenário complexo, em que a banalidade do mal, ou a naturalização do mal, se impõe como um fenômeno preocupante, em nível nacional e mundial, este trabalho se propõe a olhar esta realidade, tomando-se algumas experiências em escolas que aplicam algum tipo de trabalho voltado para a formação de valores e que, supostamente, está voltado para a educação em direitos humanos. Vale destacar que não houve qualquer intenção de levantar uma amostragem representativa da realidade maior, mas apenas observar tais experiências como modestos estudos de casos.

Tomando por base o que está preconizado na LDB (art. 26, § 9º) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013), foram realizados dois estudos de casos em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, situadas em um município do interior de São Paulo - SP, com o objetivo de observar, mesmo que de forma insipiente, algumas experiências reais de atuação da educação enquanto promotora dos direitos humanos.

O primeiro estudo de caso, realizado na escola aqui designada de “Escola A”, e que foi escolhida porque desenvolve um projeto denominado “Educação em Valores Humanos” cujo objetivo explicitado é o da edificação do caráter do aluno por meio de reflexões, estudos, exercícios e práticas dos valores humanos.

De modo geral, foi possível observar que, embora a essência do projeto estivesse diretamente associada à uma educação voltada para a promoção dos valores humanos chamou atenção o fato de a proposta e suas práticas restringirem-se, exclusivamente, a valores universais e que pouco, ou nada, propunha uma correspondência com a abordagem de objetivos sociais que tivessem em vista que consideráveis parcelas dos fatores ligados à violação da dignidade humana possuem origens sociais e políticas, conforme pressuposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013).

Em resumo, neste caso da Escola A, o projeto não tem foco no social, apenas na formação de valores éticos nas condutas individuais das pessoas. Não se verificou no material analisado qualquer pesquisa ou levantamento de dados e informações da realidade local e que indicasse algum problema especial que merecesse mais atenção. O estudante é tratado como um cidadão universal, descolado da realidade histórica e social. Nesse sentido, ao se contrapor os objetivos do projeto com o que se espera de um projeto voltado a combater tudo aquilo que fere a dignidade humana, como prevê as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o projeto está bem distante do desejável.

Além da carência de abordagens que façam menção direta aos direitos humanos e às causas de suas violações, a partir das reflexões obtidas com base neste estudo de caso, verificou-se o papel determinante da gestão escolar na difusão de iniciativas que tratem da educação em direitos humanos no âmbito da educação formal, pois, conforme infere-se do observado na escola pesquisada (Escola A), após nove anos de implantação do projeto, depois que o desenvolvimento do programa tornou-se facultativo, apenas uma única professora permanece se dedicando ao exercício do “Projeto Valores”, embora de acordo com seus próprios moldes. Diante dessa constatação, verificou-se, também, a importância que a equipe gestora pode ter no sentido de conscientizar os professores da importância de aliar o trabalho com os direitos humanos às disciplinas básicas, incentivando iniciativas isoladas (como o observado na atuação isolada da professora entrevistada) em promover o trabalho com os valores humanos no contexto escolar, expandindo-as para o grupo como um todo.

O segundo estudo de caso foi realizado na escola aqui denominada de “Escola B” onde se desenvolve o projeto “Valores” e o projeto “Na raiz” realizados inicialmente

de forma parcial pelo Projeto Social da escola, mas que posteriormente foram expandidos à instituição como um todo.

Em síntese, conforme se apurou, o projeto “Valores” busca desenvolver os valores humanos com os alunos por meio da consolidação de práticas diárias baseadas, principalmente no diálogo como meio para a resolução de conflitos, em detrimento da adoção de abordagens violadoras dos direitos humanos, como agressões verbais e físicas, dentre outras recorrentes em ambientes conflituos.

Entretanto, segundo relatos, as orientadoras educacionais que conduziam o projeto perceberam, ao longo do tempo, que não bastava trabalhar os valores do respeito, empatia, responsabilidade para consigo e para com o outro somente com os alunos e restrito ao ambiente escolar, pois muitas vezes, os padrões que seus familiares adotavam para educá-los e/ou para resolver seus problemas rotineiros dentro de casa divergiam consideravelmente da maneira aprendida no Projeto Social.

Essa problemática extraescolar foi vista pelas orientadoras educacionais como uma oportunidade para transformar a realidade, vivenciada por seus alunos, demonstrando estar, assim, em consonância com o pensamento de Arendt (apud CÉSAR; DUARTE, 2010, p.835) quando a autora pontua que

a crise [...] coloca em xeque as certezas e a segurança que sustentavam um passado ideal [tendo em vista que] o argumento para toda reforma é o surgimento de uma situação nova que veio a escapar ao controle destruindo os supostos bons resultados que reinavam anteriormente.

Diante da crise da divergência dos valores praticados no Projeto Social dos vivenciados pelos alunos em suas casas desenvolveu-se, por iniciativa das orientadoras, o projeto “Na Raiz”, cujo objetivo tratava-se de expandir o trabalho do projeto “Valores” com as famílias dos alunos, para que, tanto as crianças quanto suas famílias possam ter consciência dos valores humanos e ciência de como praticá-los por meio de posturas dialógicas, baseadas no respeito, na empatia, na responsabilidade para com si e para com o outro, etc.

Divergindo do projeto “Educação em Valores Humanos”, desenvolvido pela Escola A, o projeto “Valores” e o projeto “Na Raiz”, desenvolvidos pela Escola B, relevadas as diferenças de público, apresentam uma preocupação social em decorrência do reconhecimento de conflitos existentes na realidade das crianças e de suas famílias que ocasionou o desenvolvimento de uma cultura de constantes debates e resolução dialógica de tais conflitos, que são reconhecidamente influenciados pelos

contrastes de realidades sociais, culturais e econômicas nas quais se encontram as crianças e suas famílias.

A despeito da preponderância do fator social nos projetos desenvolvidos pela Escola B, ainda assim, não foi identificado, de forma explícita, qualquer ação voltada para identificação de forma clara e objetiva a respeito de quais são os principais problemas que ocorrem na realidade social do aluno e que se enquadra como problema que ameaça ou fere a dignidade humana e que deveriam ser os focos principais as ações de educação em direitos humanos.

Há que se esclarecer que nenhum dos projetos, tanto de uma como de outra escola, tinham em suas justificativas e objetivos propostas explícitas de realizarem educação em direitos humanos, de modo que tais constatações de pesquisas, de modo algum, representam críticas ao trabalho que as mesmas realizam. Como já foi esclarecido, trata-se de estudos de casos, em que esta pesquisadora escolheu de forma arbitrária e sem quaisquer pré-requisitos, escolas que sabidamente vinham realizando ações voltadas para educação em valores ou com atividades que se aproximassem da educação em direitos humanos.

Uma pesquisa futura e mais abrangente poderia sim, investigar quantas escolas de uma determinada rede de ensino conhecem e realizam, e como realizam, a educação em direitos humanos em conformidade as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, mas isto ainda está por ser feito.

Feitas as considerações sobre a pesquisa de campo, há que se ressaltar nesse momento de considerações finais que as reflexões oriundas do analisado nas pesquisas bibliográficas que embasam este trabalho, associadas ao observado nos estudos de caso realizados em duas escolas no interior de São Paulo-SP, permite inferir que, embora a educação e a escola sejam consideradas como “espaços privilegiados para a promoção de uma nova cultura em direitos humanos, de modo a possibilitar que os avanços conquistados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros” (MOEHLECKE, 2010, p.16), suas realidades parecem não atender a estes preceitos.

Nota-se a supressão da terminologia própria dos “direitos humanos” em decorrência da adoção de termos mais brandos para a abordagem do tema, como “valores humanos”, “valores universais” ou simplesmente “valores”. Além disso, o tratamento de questões sociais, econômicas e políticas, que são fatores de grande

influência na violação dos direitos humanos, dificilmente são abordadas em sala de aula, restringindo o tratamento do tema à uma dimensão mais existencial.

Tendo em vista os desafios que a educação em direitos humanos apresenta, é de grande valia tomar consciência de escolas, projetos ou mesmo professoras que desenvolvam iniciativas em busca de se trabalhar a dignidade humana com os alunos, embora no Brasil, ainda estejamos “nos familiarizando com a ideia de uma sociedade democrática fundada no respeito aos direitos dos cidadãos, independente de sua classe social, raça e status” (MOEHLECKE, 2010, p.16).

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo. Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. **Pro-posições**. Itatiba, v. 29, n. 3, p. 187-206, set./dez. 2018.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0187.pdf>
Acesso em: 09 out. 2019.

AGUIAR, Odílio Alves. Violência e banalidade do mal. **Revista Cult**. [on-line], 2010.

Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-e-banalidade-do-mal/>.
Acesso em: 29 jul. 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, José Lopes. O espaço das nações: panorama pós-segunda guerra mundial. **Nação e defesa**. [s.l]. p. 12-35, 1988.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**. [on-line], v.15, n. 43, p. 109-125, jan./abr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2019.

ANGRIMANI SOBRINHO, Danilo. **Espreme que sai sangue**: um estudo do sensacionalismo na imprensa. São Paulo: Summus, 1995.

ARAÚJO, Francisco Miguel. Impressões jornalísticas sobre o Porto na Grande Guerra. In: PEREIRA, Gaspar Martins; ALVES, Jorge Fernandes; ALVES, Luís Alberto; MEIRELES, Maria Conceição. (Orgs). **A grande guerra (1914-1918):** Problemáticas e representações. Porto: CITCEM, 2015, p. 105-124.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BACH, Augusto; BARABACEZ, Maria Solange. Depois de nós: Um estudo sobre verdade factual e ausência de reflexão (o sentido do mal e o juízo público a partir de Hannah Arendt). **Kínesis**. [on-line], v. 8, n. 18, p. 57-81, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/7697>. Acesso em: 28 maio. 2019.

BARACUHY, Braz. A crise da liga das nações de 1926: realismo neoclássico, multilateralismo e a natureza da política externa brasileira. **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, v.28, n. 2, p. 355-397, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cint/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2019.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA. [on-line], 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 25 maio. 2019.

BERLA, Gabriel Vieira. “O especialista”: Uma análise arendtiana do julgamento de Eichmann e de seu legado. **Revista Liberdades**. [on-line], n.4, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesExibir.php?rcon_id=57. Acesso em: 25 maio. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Constituições brasileiras**. Brasília, DF, 2005.

_____. Câmara dos deputados. **Relatório final**: comissão parlamentar de inquérito homicídios de jovens negros e pobres. Brasília, DF, 2015.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2007.

_____. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Brasília, Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 maio. 2019.

_____. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da educação. **Pacto universitário de educação em direitos humanos**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da educação. **Secretaria de Educação Básica**. Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da saúde. **Caderno temático**: direitos humanos. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério das relações exteriores. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/135-agenda-de-desenvolvimento-pos-2015>. Acesso em: 06 out. 2019.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Sistema Nacional de Indicadores e Informações em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A banalidade do mal**. [on-line] 2013. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Articles/2013/61.A-Banalidade-do-Mal.pdf> Acesso em 07 ago. 2019.

_____. Ideologias econômicas e democracia no Brasil. **Estudos avançados**. [on-line], v.3, n.6, p. 46-63. 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8520/10071> Acesso em: 06 maio. 2019.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BRITO, Fausto. A ruptura dos direitos humanos na filosofia política de Hannah Arendt. **Kriterion**. Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p.177-196, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/kr/v54n127/n127a10.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRYM, Robert J. et al. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

CARVALHO, Denise W; FEIRE, Maria Teresa; VILAR, Guilherme. Mídia e violência: um olhar sobre o Brasil. **Rev Panam Salud Publica**. [on-line], v. 31, 2012, p. 435–438. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rpsp/2012.v31n5/435-438/pt> Acesso em: 23 jul. 2019.

CARVALHO, Xénia de. Da banalidade do mal: Hannah Arendt e o julgamento de Eichmann em Jerusalém. In: SEMANÁRIO DOMINGO (MAPUTO), SECÇÃO CULTURA, LIVROS E LEITURAS. [on-line], 2012. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Da%20banalidade%20do%20mal.pdf> Acesso em: 20 maio. 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf> Acesso em: 23 jun. 2019.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: propaganda política e manipulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CORREIA, Adriano. Hannah Arendt (1906-1975). **Revista Ética & Filosofia Política**. [on-line], v. 9. n.1, [s.n.], jun. 2006. Disponível em: http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/03/9_2_adriano.pdf.pdf. Acesso em: 30 maio. 2019.

COSTA, António Firmino. Desigualdades sociais. **Sociologia, problemas e práticas**. [on-line], n. 68, p.9-32. 2012. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3672/1/Sociologia68Cap1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. [on-line], v.38, n.134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf Acesso em: 03 jun. 2019.

DAHMS, Hellmuth Gunther. **A segunda guerra mundial**. [s.l.]: Bruguera, 1968.

DEBORIN, G. **Segunda guerra mundial**. [s.l.]: Fulgor, 1966.

DUDH. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ESTATUTO DEL TRIBUNAL MILITAR INTERNACIONAL DE NUREMBERG, 1945.

ESTEVES, Pamela Suelli da Motta. **Bullying**: (não) reconhecimento da diferença e banalidade do mal. p. 77-111. Rio de Janeiro: Maxwell, 2015.

FÁBIO, André Cabette. As regras de abordagem polícia. E a letalidade no Rio. **Nexo**. [on-line]. 2019. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/09/23/As-regras-de-abordagem-policia.-E-a-letalidade-no-Rio> Acesso em: 31 out. 2019.

FINKELSTEIN, Norman Gary. **A indústria do holocausto**: reflexões sobre a exploração do sofrimento dos judeus. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGERI, Renata Aparecida. O espetáculo televisionado: o julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO E IMAGEM – ENCOI. Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/encoi/anais/TRABALHOS/GT1/O%20ESPETACULO%20TELEVISIONADO%20O%20JULGAMENTO.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2019.

FONSECA, Francisco. Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação. **Revista brasileira de ciência política**. Brasília, n.6, p. 41-69, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n6/n6a03.pdf> Acesso em: 23 abr. 2019.

GALLEGO, Esther Solano; ORTELLADO, Pablo; RIBEIRO, Marcio Moretto. “Guerras culturais” e “populismo antipetista” nas ruas de 2017. **Friedrich Ebert Stiftung Brasil**. [on-line], 2017. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/13540.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

GARCIA, Néelson Jahr. **Propaganda**: ideologia e manipulação. [on-line], 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manipulacao.pdf> Acesso em: 16 out. 2019.

GIACOIA JR., Oswaldo. Mal radical e mal banal. **O que nos faz pensar**. [on-line], n.29. p. 138-178, maio, 2011. Disponível em: http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_29_09_oswaldo_giacoia_junior.pdf Acesso: 23 maio. 2019.

GILBERT, Martin. **A segunda guerra mundial**. Portugal: Dom Quixote, 2009.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**. [on-line], p. v.7, p.65-137. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf> Acesso em: 02 jun. 2019.

IBGE. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência IBGE notícias**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem> Acesso em: 14 out. 2019.

INTERVOZES. Observatório do direito à comunicação. **Regulação da radiodifusão**. Disponível em: http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?page_id=28556. Acesso em: 12 maio. 2019.

IPEA; FBSP. **Atlas da violência 2018**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 29 jun, 2019.

_____. **Os objetivos de desenvolvimento do milênio e a proteção dos direitos humanos**. p.14-23. [s/d].

KONRAD, Letícia Regina. Eichmann em Jerusalém e a banalidade do mal: percepções necessárias para a urgência de uma educação em direitos humanos. **Caderno pedagógico**. Lajeado, v.11, n.2, p.50-72, 2014. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/909/898>. Acesso em: 09 mar. 2019.

LIMA, Juliana Diógenes de Araújo; COSTA FILHO, Ismar Capistrano. O Conceito de Aldeia Global de Mc Luhan Aplicado no Webjornalismo. In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Curitiba, 2009.

LISBOA, Antonio Marcio Junqueira. As raízes da violência. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, n.176, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137572/Ril176%20-%20Antonio%20Lisboa.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 19 jul. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASSARO, Ana Carolina Pedrosa. A irreflexão e a banalidade do mal, do pensamento de Hannah Arendt, refletidos no exercício do poder judicante. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**. [on-line]. v.38, n.1, p. 207-222, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/view/34625>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. Por uma Cultura de Educação em Direitos Humanos. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes

(Orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. p.15-40.

MOSSÉ, Claude. **Dicionário da Civilização Grega.** Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/trecho_-_dicionario_da_civilizacao_grega.pdf. Acesso em: 25 fev. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **O que são os direitos humanos?** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

NUNES, Antonio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores.** São Paulo: Contexto, 2011.

NUNES, Maria do Rosário. **Maria do Rosário: A atualidade da banalidade do mal.** [on-line], 2015. Disponível em: <https://pt.org.br/maria-do-rosario-a-atualidade-da-banalidade-do-mal/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. **Direitos Humanos.** v.13. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Sur revista internacional de direitos humanos.** [on-line], n.1, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v1n1/a03v1n1.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.

PORTAL G1. Homem morre após ser baleado em ação do Exército na Zona Oeste do Rio. [on-line], 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/07/homem-morre-apos-carro-ser-atingido-em-acao-do-exercito-na-zona-oeste-do-rio.ghtml> Acesso em: 18 out. 2019.

_____. Polícia investiga tortura em supermercado de SP após vídeo mostrar choques em suspeito de furto. [on-line], 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/20/policia-investiga-tortura-em-supermercado-de-sp-apos-video-mostrar-choque-em-suspeito-de-roubo.ghtml> Acesso em: 18 out. 2019.

_____. Um cenário de indiferença e apocalipse ético. [on-line], 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/09/22/um-cenario-de-indiferenca-e-apocalipse-etico.ghtml> Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. **Direitos humanos no Brasil.** [on-line], 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/>. Acesso em: 02 maio. 2019.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; POPPOVIC, Malak El-Chichini, KAHN, TULIO. Pobreza, violência e direitos humanos. **Novos estudos.** [on-line], n.39. p.189-208.1994. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/articles/0010/3251/pinheiro-poppovic-e-kahn-pobreza-violencia-dh.pdf> Acesso em: 02 ago. 2019.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Livia. Fundamentos da educação em direitos humanos. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (Orgs). **Educação, Participação Política e Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011, p.15-29.

REGERT, Vera Silveira. Releitura da história do holocausto por meio da escritura autobiográfica das vítimas. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**. [online], v. 6, n.3, p.1-16, jul./ago./set. 2009. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO_13_Vera_Silveira_Regert_FENIX_JUL_AGO_SET_2009.pdf. Acesso em: 15 maio. 2019.

SCHABBACH, Letícia Maria. Desigualdade, pobreza e violência metropolitana. In: IX ENCONTRO DA ABCP. Brasília, 2014. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/04/desigualdade-pobreza-e-violencia-metropolitana-740.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2019.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, MARCO ANTONIO BATISTA. **O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças**. [online].

SEPULVEDA, Denise Vilche. A banalidade do mal: o excesso de violência na mídia. **10º interprogramas de mestrado**. In: 10º INTERPROGRAMAS DE MESTRADO FACULDADE CÁSPER LÍBERO. [online], 2014. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Denise-Vilche-Sepulveda-FCL.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

SILVA, Sidney Reinaldo. Normatividade e políticas educacionais: bases para uma abordagem da LDB e da CONAE. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.34, n.122, p.175-193, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a10.pdf> Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, Tatiane Fonseca da. O julgamento de Nuremberg e sua relação com os direitos fundamentais e com o direito internacional: uma análise necessária. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**. [online], ed. 13, p. 55-64, maio. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3746-Texto%20do%20artigo-12326-1-10-20140609.pdf> Acesso em: 20 maio. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIQUEIRA, José Eduardo de. Irreflexão e a banalidade do mal no pensamento de Hannah Arendt. **Revista Bioethikos**. [online], v.5, p. 392-400. 2011. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/89/A5.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de Cássia. **A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo**. s/d.

TREVIZAN, Ana Flávia; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. **O tribunal de Nuremberg e polêmica das sanções adotadas.** s/d.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos.** 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=wykkQTVbr1QC&oi=fnd&pg=PA11&dq=A+hist%C3%B3ria+social+dos+direitos+humanos&ots=LedKx2uKog&sig=Tm2Jn1i4IIB5vY716ID3_YuBbw#v=onepage&q=A%20hist%C3%B3ria%20social%20dos%20direitos%20humanos&f=false. Acesso em: 04 mar. 2019.

XARÃO, José Francisco Lopes. Banalização da “Banalidade do mal” de Hannah Arendt. **Pensando – Revista de Filosofia.** [on-line], v. 8, n.15, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/4548/3725> Acesso em: 09 ago. 2019.

ZLUHAN, Mara Regina. RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** Brasília, v.95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf> Acesso em: 20 ago, 2019.